CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

por

PAULO FREIRE

prólogo por

ROSA MARÍA TORREZ

siglo
veintiuno
editores



Siglo veintiuno editores Argentina s. a
TUCUMÁN 1621 7° N (C1050AAG). BUENOS AIRES, REPÚBLICA ARGENTINA

Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACION COYOACAN, 04310, MÉXICO, D. F.

371.1 Freire, Paulo
FRE Cartas a quien pretende enseñar.- 1ª ed. 2ª reimp.-
Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
160 p.; 18x11 cm.- (Educacion)
Traducción de: Stella Mastrangelo
ISBN 987-1105-12-6
I: Título - 1. Formación Docente

Título original: *Professora sim; tia nao: cartas a quern ousa ensinar*

Portada original de María Luisa Martínez Passarge
Adaptación de portada: Daniel Chaskielberg

ISBN 987-1105-12-6
Impreso en 4sobre4 S.R.L.
José Mármol 1660, Buenos Aires,
en el mes de noviembre de 2004
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina - Made in Argentina

ÍNDICE

A Albino Fernandez Vital, con quien experimenté
en la lejana infancia en Recife, en el grupo escolar
Mathias de Albuquerque, algunos de los momentos de la práctica educativa discutida en este libro.
A Albino, con gran amistad jamás herida o lastimada
por nada.
A Jandira Vital, traída al mundo de mi bien querer por
Albino.

Paulo Freire

PREFACIO

Cuando, en junio de 1992, Paulo Freire me pidió escribir el prefacio para un libro suyo (un libro que —según me contaba entusiasmado— se encontraba escribiendo en esos momentos y cuyo título en portugués sería Professora sim, tia nao*), me sentí condecorada. No sólo por tratarse de un libro de Paulo, sino por tratarse de éste en particular: un libro dirigido a los maestros —y, más específicamente, a las maestras— de la escuela regular, no para acusarlos sino para defender su identidad y legitimidad como docentes, no para lisonjearlos sino para desafiarlos, no para bajarles orientaciones sino para dialogar con ellos.

Que Paulo Freire escriba un libro dirigido expresamente a los maestros —no a los educadores de adultos que trabajan en la periferia del aparato escolar sino a los educa-dores de niños que enseñan todos los días en las aulas— y que lo haga en estos términos —no apuntándolos con el dedo, ni siquiera solidarizándose con ellos desde afuera, sino interpelándolos desde un "nosotros" en el que Freire se incluye— sorprenderá sin duda a muchos, seguidores y opositores. Porque muchos, en uno y otro lado, continúan viendo en Freire el símbolo de la antiescuela (la critica a la escuela confundida con su negación), el antimaestro (la crítica al sistema personificada como crítica al maestro) e incluso la anti enseñanza (la confusión entre autoritarismo

*Maestra sí, tía no. En Brasil los niños de la escuela acostumbran decirle tía a la maestra, como en México esto no es así el título original no diría nada, por lo que hemos preferido intitular la edición en español con el subtítulo portugués: Cartas a quien pretende enseñar. [E.]

y autoridad, entre manipulación y ejercicio de la directividad que supone toda relación pedagógica).

Y es que, a menudo, como él mismo bien sabe y reclama, el Freire que ha circulado de boca en boca y de cita en cita por el mundo es un Freire simplificado, formulizado, unilateralizado, estereotipado a partir de un conjunto de nociones fijas —educación bancaria, alfabetización, educación de adultos, conscientización, diálogo, palabra generadora— y virtualmente suspendido en los años 60-70, junto con sus dos primeros libros: La educación como práctica de la libertad (1965) y la Pedagogía del oprimido (1969). Muchos admiradores y críticos, incluso dentro de la propia América Latina, desconocen su trayectoria durante los últimos 25 años (¡un cuarto de siglo!): su experiencia de trabajo en Europa y África; su reencuentro con el Brasil después del largo exilio; su gestión como secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo entre 1989 y 1991; su prolífica obra, siempre inacabada, traducida a múltiples idiomas y esparcida por todo el mundo; su continuo aprendizaje y su eterna disposición para dejarse sorprender por lo nuevo o lo no percibido con anterioridad.

Me alegra —decía— la posibilidad de prologar este libro no sólo por su autor sino por su interlocutor: los maestros, los grandes relegados de la globalización educativa y de las políticas educativas contemporáneas. En el mismo momento en que declaraciones y acuerdos nacionales e internacionales coinciden en la centralidad de la educación para el desarrollo individual y social, en la urgencia de una transformación educativa profunda que asegure no sólo cantidad sino calidad, y en el papel protagónico de los maestros en dicha transformación y en el logro de dicha calidad, la situación de los maestros ha llegado a "un punto intolerablemente bajo", según reconoce la propia Organización International del Trabajo (OIT).

Intolerablemente bajos y malos son los salarios, la calidad de vida, la autoestima, la valoración social, las condiciones de enseñanza, las oportunidades de formación y perfeccionamiento, el reconocimiento y la investigación del problema, y los presupuestos destinados a resolverlo para tornar mínimamente viables los ambiciosos objetivos y metas planteados en el discurso educativo de este último decenio del siglo. En realidad, la educación que algunos avizoran como la educación del siglo XXI —televisión, video, computadoras y aparatos de todo tipo, modalidades a distancia, autodidactismo, enseñanza individualizada, aprendizaje programado, paquetes multimedia— tal parecería no incluir a los maestros y tener reservado para ellos, por el contrario, un proyecto de extinción.

La "cuestión docente" es, en efecto, La cuestión por excelencia dentro de la problemática educativa de la época. Tema-tabú del cual nadie quiere hablar, tópico que ahuyenta el análisis y el debate, asunto que no parece encajar en ninguna agenda ni presupuesto ni organigrama ni esquema clasificatorio.

Las realidades son contundentes y se expresan en escala mundial: pauperización y proletarización de los maestros, nivel educativo precario de amplios sectores del magisterio en servicio (incluyendo pobres niveles de alfabetización y educación básica), reducción de la matrícula y bajas expectativas y motivación de los aspirantes al magisterio (ser maestro o maestra como último recurso), ausentismo marcado, abandono de la profesión, creciente incorporación de maestros empíricos o legos, pérdida de identidad y legitimidad social del oficio docente, falta de oportunidades de avance y superación personal, huelgas y paros cada vez más violentos, frecuentes y prolongados

Los maestros percibidos como problema (antes que como condición y recurso) y como el obstáculo principal para la renovación y el avance educativos.

También los argumentos se repiten con sorprendente homogeneidad (y son aceptados e internalizados con sorprendente facilidad): no hay dinero para incrementar los salarios; los maestros tienen de todos modos un horario holgado y trabajan poco; los incrementos salariales (y la capacitación misma) no han traído consigo los esperados mejores resultados de aprendizaje de los alumnos; la capacitación en servicio está más al alcance y rinde más que la inversión en formación inicial, aconsejándose en particular las modalidades a distancia; invertir en textos escolares (mejor si autoinstructivos, en tanto minimizan la intervención del docente) y en la capacitación de los maestros en su manejo es más seguro, barato y fácil que intentar la compleja vía de la reforma curricular o la revisión global de las políticas de selección, formación y apoyo docente; una de las maneras de reducir costos (y, eventualmente, incremental el presupuesto destinado a mejorar las condiciones de los maestros) es aumentar el número de alumnos por aula, bajo el entendido de que, desde la perspectiva de los alumnos y de sus rendimientos de aprendizaje, no hace diferencia si el grupo es numeroso o numerosísimo (da lo mismo —nos dicen— 30 que 50 u 80 alumnos en una clase).

No es éste el lugar para polemizar sobre la discutible validez de estos argumentos. Lo cierto es que crecientemente se presentan como verdades universales, científicamente fundamentadas en estudios y evaluaciones, y que es sobre estas grandes afirmaciones donde están diseñándose las grandes políticas y estrategias educativas actualmente en marcha en los países en desarrollo. Políticas y estrategias que portan un determinado proyecto de

sociedad, de educación, de alumno y de maestro, y que es preciso desentrañar y discutir. Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomía docentes, pero que continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizajes en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.

Éste es el contexto que hace de este pequeño libro tanto más importante y oportuno.

Cuando la confrontación entre gobiernos y organizaciones magisteriales ha llegado en muchos países a un punto crítico, cuando todos hablan sobre los maestros o a los maestros pero pocos parecen dispuestos a hablar con ellos, alguien tiene que poder construir un puente para un dialogo de tú a tú, de educador a educador. Quién mejor que Paulo Freire —persona y símbolo, colega y autoridad— para hacerlo. El Freire maestro dialoga aquí con otros maestros, sin intermediarios, adoptando el lenguaje cercano e informal de la carta, compartiendo sus experiencias personales, ilustrando a través de ellas el derecho que tiene todo maestro y maestra a ser falible y a equivocarse, a ser héroe y ser humano al mismo tiempo.

Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente —capacitación, entrenamiento, manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas—, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los

temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza. Las diez cartas que componen este libro corresponden a diez de esos temas, temas que han acompañado de manera permanente y recurrente la trayectoria, la obra y la búsqueda de Freire: las fundamentales diferencias entre enseñar y aprender, las fuentes (y la aceptación) de la inseguridad y el miedo, la opción por el magisterio, las cualidades del buen educador, el primer día de clases, la relación entre educadores y educandos, la diferencia entre hablar al educando y hablar con él, los vínculos entre identidad cultural y educación así como entre contexto concreto y contexto teórico, el tema crítico de la disciplina.

Centrados en la lucha por las reivindicaciones económicas, los maestros y sus organizaciones ban dejado erosionar su propia formación y capacitación permanente como un derecho y como una condición fundamental de su ejercicio y valoración profesionales. En contraste, y en un clima general de cuestionamiento a la unilateralidad y estrechez de las reivindicaciones sindicales, los no-maestros y sus organizaciones izan la consigna de la "(re) valorización" de los maestros, despojándola hasta donde es posible de sus implicaciones económicas (valorización expresada entre otros en salarios y calidad de vida dignos) y sesgándola hacia sus determinantes sociales y afectivos (respeto, legitimidad, reconocimiento, aprecio, gratificación, autorrealización, autoestima).

En este cruce, Paulo Freire nos ofrece una entrada diferente para tratar ambos temas —(des)profesionalización y (des)valorización— al proponernos reflexionar sobre un hecho tan trivial como significativo: el apelativo de tía que, desde hace algunos años, empezará a sustituir al de profesora o maestro, en escuelas, jardines de infantes y

guarderías de varios países de América Latina y, en particular, del Brasil.

Al poco tiempo de publicarse este libro en portugués, y hallándome en misión de trabajo en el Brasil, me propuse sondear informalmente las percepciones acerca del tía entre las directoras y profesoras de escuelas públicas que iba visitando en diversos estados. Casi todas dijeron sentirse contentas y halagadas con el trato de tía, asociándolo a cariño y confianza por parte de sus alumnos, a mayor proximidad con los padres de familia, a ambiente escolar agradable, distendido, fluido. Mi mención de un libro de Paulo Freire en el que este ponía en tela de juicio el apelativo tía, acusándolo de contribuir subrepticiamente a deslegitimar y desprofesionalizar el papel docente, causaba por lo general estupor. El estupor que se provoca cuando se tematiza y pone entre signos de interrogación el sentido común, la cotidianeidad, lo dado por obvio, lo que ha pasado ya a formar parte del reino de la ideología. Porque lo cierto es que la palabra tía, en tanto portadora de imágenes fuertemente vinculadas al ámbito de la familia y los afectos, satisface por vías insospechadas la necesidad de la tan ansiada valorización (por parte de los alumnos, los padres, la comunidad), bloqueando la posibilidad de percibir su signo contradictorio, su efecto boomerang sobre la identidad del educador.

Esto es precisamente lo que hace del moderno *tía* —como del *apóstol, el héroe, el jardinero, el guía, el conductor, el ejemplo, la vanguardia*, y tantos otros símiles con los que se ha ensalzado convencionalmente el ego docente— una trampa mortal. Esa profesora-tía que se siente apreciada y querida, está aceptando que es su sobrenombre de tía el que evoca afecto, no su nombre y su papel propios *de profesora, de maestra*. Aceptando la candidez de la *tía*, acepta de hecho un conjunto de significados y

reglas: las tías dan amor incondicional a sus sobrinos, se sacrifican por ellos, buscan en todo momento la armonía familiar, no reclaman ni entran en conflicto en defensa de sus derechos. En última instancia, la tía, en principio y por principio, como subraya Freire, no puede hacer huelga.

"Profesora, si; tía, no", es el mensaje central, sencillo y profundo con el que Paulo Freire se propone llegar a los educadores a través de este libro. Mensaje sencillo, altamente subversivo. Porque nos hace ver que el título de tía —como el de apóstol o el de sembrador de semillas o el de *forjador de juventudes*— confunde y adormece, encandila y posterga, y no ha traído de hecho consigo ni mejores salarios ni mayor estatus ni condiciones adecuadas de trabajo ni profesionalización ni perspectiva de futuro. Porque nos recuerda que el apelativo la profesora —maestra, educadora— tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de símiles grandilocuentes ni de apodos ni de disfraces vergonzantes —facilitador, monitor, coordinador, organizador del aprendizaje, gestor pedagógico. Porque, al desenmascarar a la tía y restituir a la profesora su derecho a dar y recibir afecto en tanto profesora, nos permite reconocer que el amor es parte integral de la calidad tanto del educador como de la educación.

ROSA MARÍA TORRES

Nueva York, octubre de 1994

INTRODUCCIÓN

No sé si quien lea este libro verá con facilidad el placer con que lo he escrito. Fueron casi dos meses en los que entregue parte de mis días a su redacción, la mayor parte en mi escritorio, en nuestra casa, así como en aviones y cuartos de hoteles. Pero no fue sólo con placer que escribí este trabajo. Lo escribí impulsado por un fuerte sentimiento de compromiso ético-político y con una decidida preocupación por la comunicación que anhelo establecer en todos los instantes con sus probables lectores y lectoras.

Precisamente porque estoy convencido de que el logro de la comprensión del texto no es tarea exclusiva de su autor sino también del lector, durante todo el tiempo en el que lo escribí, me esforcé en el ejercicio de desafiar a las lectoras y a los lectores a entregarse a producir también su comprensión de mis palabras. Es por eso por lo que hago observaciones y sugerencias, casi con miedo de cansar a los lectores haciéndolos utilizar instrumentos como diccionarios y enciclopedias para que no abandonen la lectura del texto por no conocer el significado técnico de tal o cual palabra.

Confío en que ningún lector o lectora dejará de leer este libro en su totalidad simplemente porque le faltó decisión para trabajar un poco más. Que abandone la lectura porque el libro no le agrada, porque el libro no coincide con sus aspiraciones político-pedagógicas, es un derecho que tiene. De cualquier manera siempre es bueno leer los textos que defienden posiciones políticas diametralmente opuestas a las nuestras. En primer lugar porque al hacerlo aprendemos

a ser menos sectarios, más radicales, más abiertos; en segundo lugar porque acabamos por descubrir que no sólo aprendemos con lo que es diferente de nosotros sino hasta con lo que es nuestro contrario.

Recientemente tuve una experiencia profundamente significativa en este sentido. Casualmente conocí a un empresario que según me dijo, riendo al final de nuestra plática, me veía como una especie de malhechor del Brasil. Reminiscencias de lo que se decía de mí en algunos periódicos de los años sesenta.

"Fue un placer conocerlo de cerca. No diría que me convertí a sus ideas pero cambie radicalmente mi apreciación sobre usted", me dijo convincente.

Volví a casa contento. De vez en cuando Brasil mejora, a pesar de las "recaídas" que lo aquejan...

Como ya he subrayado anteriormente, una preocupación que no podía dejar de acompañarme durante todo este tiempo en el que me he dedicado a escribir y leer simultáneamente este libro es la que me compromete, desde hace mucho, en la lucha en favor de una escuela democrática. De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento.

Exactamente como en el caso del logro de la comprensión del texto que se lee, que también es tarea del lector, es igualmente tarea del educando el participar en la producción de la comprensión del conocimiento que supuestamente sólo recibe del profesor. Por eso es que existe la necesidad de la radicalidad del diálogo, como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía.

No podría cerrar esta introducción sin algunos agradecimientos.

En primer lugar, a Jorge Claudio Ribeiro, amigo y editor que me pidió (y fácilmente me convenció) que escribiese este libro trayendo ya a nuestra casa el propio título del trabajo. Pienso que a Jorge Claudio no solo debo agradecerle la sugerencia y el pedido que me hizo, sino que debo elogiarle por un lado su empeño para que el texto tomase cuerpo y, por el otro, la fraterna posición que siempre asumió sin llamarme por teléfono jamás con ningún pretexto para saber si yo estaba o no trabajando en el libro. También debo agradecer a las maestras Suraia Jamal Batista y Zaquia Jamal y a las alumnas del curso de magisterio del Colegio Sagrado Corazón de Jesús y CEFAM de la EEPG Edmundo de Carvalho que compartieron conmigo sus luchas y descubrimientos en la etapa preliminar de este libro.

Mi agradecimiento a Nita por la paciencia con la que me soportó durante los días más intensos de la redacción de este libro, pero principalmente por las sugerencias temáticas que me hizo, señalando una y otra vez algún aspecto a la luz de su propia experiencia como ex profesora de Historia de la Educación de algunos cursos de formación del magisterio de Sao Paulo.

Finalmente debo agradecer también a Madalena Freire Weffort, a Fátima Freire Dowbor y a Ana María Saul por la apertura y el interés con el que me escucharon

y dialogaron conmigo sobre algunas de mis inquietudes mientras yo escribía y leía simultáneamente este libro.

Sao Paulo
Mayo de 1993

PRIMERAS PALABRAS

Maestra- tía:* la trampa

Acabo de leer la primera copia, como llamamos habitualmente al ejemplar recién impreso, pronto, tibio o aun caliente, del libro que acabamos de escribir. Este ejemplar que llega a nuestras manos antes de que la edición parta hacia las librerías. Me refiero a la Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, que Paz e Terra lanzó en diciembre de 1992 [México, Siglo XXI, 1993].

El título de ese libro, Pedagogía de la esperanza, no fue una elección anticipada como a veces sucede con libros que escribimos. Nació en las conversaciones con amigos, entre ellos Werner Linz, su editor norteamericano, sobre el propio movimiento que la redacción del texto generalmente va imprimiendo al pensamiento de quien escribe. En este caso, de lo que la redacción del texto fue insinuando a mi pensamiento en el trato con la "Pedagogía del oprimido". Es que en realidad escribir no es un puro acto mecánico precedido por otro que sería un acto mayor, más importante, el acto de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre un cierto objeto, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo del objeto pensado, acaba por aprehender su razón de ser. Acaba por saber el objeto. A partir de ahí, entonces, el sujeto pensante en un desempeño puramente mecánico, *escribe* lo que sabe y sobre lo que pensó antes. ¡No! No es así como suceden las cosas. Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir sobre las relaciones entre pensar,

hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad, experimento la solidaridad entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos.

Si bien esto no significa que después de pensar, o mientras pienso, debo escribir automáticamente, significa sin embargo que al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir, de la misma manera que al escribir continúo pensando y repensando tanto lo que se está pensando, como lo ya pensado.

Ésta es una de las violencias que realiza el analfabetismo, la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres prohibiéndoles leer y escribir, con lo que se limitan en la capacidad de, leyendo el mundo, escribir sobre su lectura, y al hacerlo repensar su propia lectura. Aunque no anule las relaciones milenarias y socialmente creadas entre lenguaje, pensamiento y realidad, el analfabetismo las mutila y se constituye en un obstáculo para asumir la plena ciudadanía. Y las mutila porque, en las culturas letradas, impide a analfabetos y analfabetas contemplar el ciclo de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad al cerrar las puertas, en esas relaciones, al lado necesario del lenguaje escrito. Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar.

En el fondo estudiar, en su significado más profundo, abarca todas esas operaciones solidarias entre ellas. Lo importante ahora es dejar claro, y en cierto sentido repitiéndome un poco, que el proceso de escribir que me trae hasta la mesa con mi pluma especial y mis hojas de papel en blanco sin rayas —condición fundamental para que yo escriba—

comienza aun antes de que llegue a la mesa, en los momentos en que actúo o practico o en los que soy pura reflexión sobre los objetos; prosigue cuando poniendo en el papel de la mejor manera que puedo los resultados provisorios, siempre provisorios, de mis reflexiones, continúo reflexionando mientras escribo, profundizando en un punto u otro que pueda habérseme pasado inadvertido antes, cuando reflexionaba sobre el objeto, en el fondo, sobre la práctica.

Es por esto por lo que no es posible reducir el acto de escribir a un ejercicio mecánico. El acto de escribir es más complejo y exige más que el acto de pensar sin escribir.

De hecho, mi intención inicial era escribir un nuevo prefacio, una nueva introducción que, retomando la Pedagogía del oprimido, la revisase en algunos de sus aspectos centrales, revisando igualmente algunas de las críticas que el libro no solo ha sufrido sino que en ciertos casos continúa sufriendo. Y fui entregándome por meses a este esfuerzo y lo que sería una nueva introducción se ha transformado en un nuevo libro con cierto aire de memorias de la Pedagogía del oprimido ——cuya primera copia acabo de releer.

Y así, aún inmerso en la Pedagogía de la esperanza, empapado por la esperanza con la que lo escribí e instigado por muchos de sus temas abiertos a nuevas reflexiones, me entrego ahora a una nueva experiencia, siempre desafiante, siempre fascinante: la de trabajar con una temática, lo que implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute.

Maestra, sí; tía, no. Cartas a quien se atreve a enseñar, he aquí el enunciado general que tenemos frente a nosotros exigiéndonos un primer empeño de comprensión. El de entender lo mejor que podamos no sólo el significado en si de cada una de estas palabras que conforman el enunciado general,

sino comprender lo que ellas ganan o pierden individualmente cuando se insertan en una trama de relaciones.

El enunciado que habla del tema tiene tres bloques: a] maestra, sí; b] tía, no; c] cartas a quien se atreve a enseñar.

En el fondo el discurso sintético, o simplificado, pero bastante comunicante, podría hacerse en forma ampliada así: mi intención en este texto es mostrar que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Por eso se dice en el tercer bloque del enunciado: Cartas a quien se atreve a enseñar. Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantemente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente. Es preciso

a treverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo, con ventajas materiales.

Sin embargo nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, porque son portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas por ejemplo. La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez cientificista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.

Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado maestra, sí; tía, no, es no contraponer la maestra a la tía, ni tampoco identificarlas o reducir a la maestra a la condición de tía. La maestra puede tener sobrinos y por eso ser tía, del mismo modo que cualquier tía puede enseñar, puede ser maestra, y por lo tanto trabajar con alumnos. No obstante, esto no significa que la tarea de enseñar transforme a la maestra en tía de sus alumnos, como tampoco una tía cualquiera se convierte en maestra de sus sobrinos solo por ser su tía. Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco. Ser maestra implica asumir una profesión, mientras que no se es tía por profesión. «Se puede ser tío o tía geográfica o afectivamente distante de los sobrinos, pero no se puede ser auténticamente maestra, aun en un trabajo a larga distancia, "lejos" de los alumnos.[1]

[1] Este análisis del mote "maestra-tía" es un capítulo más de la lucha contra la tendencia a la desvalorización profesional, que viene cristalizando desde hace casi tres décadas, representada por el hábito de transformar a la maestra en un pariente postizo. Entre las discusiones realizadas sobre esta cuestión destaco el trabajo serio de María Eliana Novaes, Profesora primária, maestra ou tia, Ed. Cortez, 1984.

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela, uno de los sueños de Snyders.[2]

Rechazar la identificación de la figura de la maestra con la de la tía no significa, en modo alguno, disminuir o menospreciar a la figura de la tía; igualmente, aceptar la identificación no conlleva ninguna valoración de la tía. Por el contrario, significa quitarle algo fundamental a la maestra; su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política.

Según mi forma de verlo, el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar una comprensión distorsionada de la tarea profesional de la maestra, y por el otro, desocultar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación. La identificación de la maestra con la tía, que ha sido y continúa siendo enfatizada principalmente en la red privada de educación en todo el país, equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas. ¿Quién ha visto a diez mil "tías" haciendo huelga, sacrificando a sus sobrinos, perjudicándolos en su aprendizaje? Y esa ideología que presenta la protesta necesaria de las maestras como una manifestación de desamor hacia sus alumnos o de irresponsabilidad de ellas como tías, se constituye como punto central en el que se apoyan gran

[2] Georges Snyders, La joie a l' ecole, París, PUF, 1986.

arte de las familias con hijos en escuelas privadas. Pero esto también sucede con familias que tienen a sus niños en escuelas públicas.

Ahora recuerdo cómo respondió, hace ya algunos años, el maestro Gumercindo Milhomem, entonces presidente de la Asociación de Maestros de la Enseñanza Oficial del Estado de Sao Paulo — APEOESP — , a las acusaciones de los familiares de los alumnos de la red de enseñanza estatal, en huelga, en un programa de televisión. Las familias acusaban a los maestros de perjudicar a sus hijos al no cumplir su deber de enseñar, a lo que Gumercindo respondió que la acusación estaba equivocada. Maestras y maestros en huelga, decía él, estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia (de la que tanto precisamos en este país — agrego yo — en este momento) a través de su testimonio de la lucha. Es bueno dejar bien claro que al hablar de sombra ideológica yo no quería decir, bajo ningún concepto, que su presencia oculta en la inaceptable identificación hubiese sido decidida en alguna reunión secreta de representantes de las clases dominantes con la deliberada intención de minar la resistencia de una categoría de la clase trabajadora. Del mismo modo que lo que hay de ideológico en el concepto de evasión escolar o en el adverbio fuera, en la afirmación "hay ocho millones de niños fuera de la escuela", no significa un acto decidido por los poderosos para camuflar las situaciones concretas, por un lado, de la expulsión de niños de las escuelas; y por el otro, de la prohibición de que los niños entren en ellas. En realidad no hay niños evadiéndose de las escuelas, así como no hay niños fuera de las escuelas, como si no estuviesen dentro solamente porque no quieren, sino que hay niños a quienes en ocasiones se prohíbe entrar en las escuelas y a veces permanecer en ellas.

Del mismo modo, maestra no es tía.

Pero si bien no siempre las sombras ideológicas son deliberadamente forjadas o programadas por el poder de clase, su fuerza opacante de la realidad indiscutiblemente sirve a los intereses dominantes. La ideología dominante no solo opaca la realidad sino que también nos vuelve miopes para no ver claramente la realidad. Su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él. Por eso es tan fácil comprender la observación que me hizo en una plática reciente una joven maestra[3] de la red municipal de Sao Paulo: ¿En qué medida ciertas maestras quieren dejar de ser tías para asumirse como maestras? Su miedo a la libertad las conduce hacia la falsa paz que les parece que existe en la situación de tías, lo que no existe en la aceptación plena de sus responsabilidades como maestras"

Lo ideal será cuando sin importar cuál sea la política de la administración, ya sea progresista o reaccionaria, las maestras se definan siempre como maestras. Lo lamentable es que oscilen entre ser tías de buen comportamiento en las administraciones autoritarias y maestras rebeldes en las administraciones democráticas. Mi esperanza es que experimentándose libremente en administraciones abiertas acaben por incorporar el gusto por la libertad, por el riesgo de crear, y se vayan preparando para asumirse plenamente como maestras, como profesionales, entre cuyos deberes está el de testimoniar a sus alumnos y a las familias de los alumnos, el de rechazar sin arrogancia, pero con dignidad y energía, el arbitrio y el todopoderosismo de ciertos administradores llamados modernos. El deber de rechazar ese todopoderosismo y ese autoritarismo, cualquiera que sea la forma que ellos tomen, y no aisladamente

[3] Andréa Pellegrini Marques.

en la calidad de María, de Ana, de Rosalía, de Antonio o de José.

Esta posición de lucha democrática en la que las maestras testifican a sus alumnos los valores de la democracia les impone tres exigencias básicas:

1. Jamás transformar o entender esta lucha como una lucha singular, individual, aunque en muchos casos pueda haber acosos mezquinos contra tal o cual maestra por motivos personales.

2. Por lo mismo, estar siempre al lado de sus compañeras, desafiando también a los órganos de su categoría para que presenten un buen combate.

3. Tan importante como las otras, y que ya trae en sí el ejercicio de un derecho, es la de exigir, luchando por su realización, su capacitación permanentemente auténtica—la que se apoya en la experiencia de vivir la tensión dialéctica entre la teoría y la práctica. Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra.

La evaluación de la práctica de la maestra se impone por una serie de razones. La primera forma parte de la propia naturaleza de la práctica, de cualquier práctica. Quiero decir lo siguiente: toda práctica plantea a sus sujetos, por un lado su programación y por el otro su evaluación permanente.

Sin embargo, programar y evaluar no son momentos separados, el uno a la espera del otro. Son momentos en permanente relación.

La programación inicial de una práctica a veces se rehace a la luz de las primeras evaluaciones que sufre la práctica. Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar.

Por eso mismo la evaluación no se da solamente en el momento que nos parece ser el final de cierta práctica. La segunda razón por la que se impone la evaluación es precisamente la necesidad que tienen sus sujetos de acompañar paso a paso la acción

por suceder, observando si va a alcanzar sus objetivos. Finalmente, verificar si la práctica nos esta llevando a la concretización del sueño por el cual estamos practicando.

En este sentido, la evaluación de la práctica es un factor importante e indispensable para la capacitación de la educadora. Lamentablemente, casi siempre evaluamos la persona de la maestra y no su práctica. Evaluamos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para capacitar,

Otro error que cometemos, quizá por ese desajuste de foco —en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar—, radica en que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos. Por otro lado, el error está en cómo colocamos mecánicamente la evaluación al final del proceso. Sucede que el buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajaremos.

Los grupos de capacitación, en cuya defensa viene siendo infatigable la maestra Madalena Freire Weffort —grupos de maestras, de directoras, de coordinadoras pedagógicas, de cocineras, de vigilantes, de porteros, de padres y madres— al estilo de lo que realizamos en la reciente administración de la prefecta Luiza Erundina, y no solamente los llamados

cursos de verano, en los que no importa la capacidad científica de los invitados a dar las clases o a impartir las conferencias, las maestras se exponen, curiosamente o no, al

discurso de los competentes. Discurso que casi siempre se pierde por n razones que ya conoceremos.

PAQUETEROS

Es preciso gritar bien alto que al lado de su actuación en el sindicato, la capacitación científica de las maestras, iluminada por su claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y su curiosidad siempre despierta son uno de los mejores instrumentos políticos en la defensa de sus intereses y de sus derechos. Entre ellos, por ejemplo, el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los sabelotodo y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, y segundo, como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear.

Y lo curioso de todo esto es que a veces los sabelotodo y las sabelotodo que elaboran detalladamente sus paquetes llegan a hacer explícito pero casi siempre dejan implícito en su discurso, el que uno de los objetivos esenciales de los paquetes, que ellos no llaman con ese nombre, es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la maestra, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos, creativos.

Creo que uno de los caminos tácticos para las maestras competentes, políticamente claras, críticas, que rechazando ser tías se afirman profesionalmente como maestras, es

desmitificar el autoritarismo de los paquetes y de las administraciones paqueteras, en la intimidad de su mundo, que es también el de sus alumnos. En el salón de clase, cerrada la puerta, su mundo difícilmente es descubierto.

Es por esto por lo que las administraciones autoritarias, algunas que hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella.[4]

Éste es el método más barato de controlar y, en cierto sentido, el más perverso. Pero hay otro, el que se sirve de la tecnología. Desde su despacho, la directora puede controlar escuchando o viendo y escuchando lo que dicen y lo que hacen las maestras en la intimidad de su mundo.

Las maestras saben que el director no puede controlar a veinte, cincuenta, o doscientos maestros al mismo tiempo, pero no saben cuándo les toca ser controladas. De ahí viene la necesaria inhibición. Las maestras en esa situación se transforman, para utilizar una expresión del gusto de la maestra Ana María Freire,[5] en "cuerpos interdictados", impedidos de ser.

[4] Sobre este tema es interesante la lectura, entre otros, de Franz Fanon, Los condenados de la tierra; de Albert Memmi, Retrato dos colonizadores, precedido do retrato dos colonizados, y Paulo Freire, Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza.

[5] Ana María Freire, Analfabetismo no Brasil: Da ideología da interdicao do corpo a ideología nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguacu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonios e Grácias até os Severinos, Ed. Cortez.

Una de las mañas de ciertos autoritarios cuyo discurso bien podría defender que la maestra es tía, y cuanto mejor se porte mejor para la educación de sus sobrinos, es la que habla

claramente de que la escuela es un espacio exclusivo del puro enseñar y del puro aprender. De un enseñar y de un aprender tratados tan técnicamente, tan bien cuidados y seriamente defendidos de la naturaleza política del enseñar y del aprender, que devuelve a la escuela los sueños de quien pretende la preservación del statu quo.

El que el espacio de la escuela no sea neutro tampoco significa que deba transformarse en una especie de templo de un partido en el gobierno. Sin embargo, lo que no es posible negarle al partido en el gobierno es la coherencia altamente pedagógica, indispensable, entre sus opciones políticas, sus líneas ideológicas y su práctica gubernamental. Preferencias políticas que son reconocibles o quedan desnudas a través de las opciones de gobierno, explícitas desde la campaña electoral, reveladas en los planes de gobierno, en la propuesta presupuestal —que es una pieza política y no solamente técnica—, en las líneas fundamentales para la educación, la salud, la cultura, el bienestar social; en la política fiscal, en el deseo o no de reorientar la política de los gastos públicos, en el placer con que la administración da prioridad a la belleza de las zonas ya bien tratadas de la ciudad en demérito de las zonas más feas de la periferia.

Por ejemplo, ¿cómo podemos esperar de una administración de manifiesta opción elitista, autoritaria, que considere la autonomía de las escuelas dentro de su política educativa? ¿En el nombre de la llamada posmodernidad liberal? ¿Qué considere la participación real de los y las

que hacen la escuela, de los celadores y las cocineras a las directoras, pasando por los alumnos, por las familias y hasta por los vecinos de la escuela, en la medida en que

ésta se va transformando en una casa de la comunidad? ¿Cómo esperar de una administración autoritaria, en una secretaría cualquiera, que gobierne a través de órganos colegiados, experimentando los sabores y los sinsabores de la aventura democrática?

¿Cómo esperar de autoritarios y autoritarias la aceptación del desafío de aprender con los otros, de tolerar a los diferentes, de vivir la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia? ¿Cómo esperar del autoritario o de la autoritaria que no estén demasiado seguros de sus verdades? El autoritario que se convierte en sectario, vive en el ciclo cerrado de su verdad en el que no admite dudas sobre ella, ni mucho menos rechazos. Una administración autoritaria huye de la democracia como el diablo de la cruz.

La continuidad administrativa, de cuya necesidad se viene hablando entre nosotros, solo podría existir plenamente si de verdad la administración pública no estuviese vinculada con los sueños y con la lucha para materializarlos. Si la administración de la ciudad, del estado, del país fuese una cosa neutra, si la administración pública pudiese reducirse en toda su extensión a un puro quehacer técnico, quehacer que a su vez pudiese ser neutro siendo técnico. Y esto no existe.

GRANDES OBRAS Y CIUDADANÍA

Veo dos aspectos centrales en esta discusión. Por un lado la falta que aún tenemos de una comprensión más crítica del gobierno, de los partidos, de la política, de la ideología. Por ejemplo, se piensa mucho que la administración depende

totalmente de la persona que se elija para el cargo máximo del ejecutivo. Todo se espera de él o de ella en la primera semana de gobierno. No existe una comprensión del gobierno como totalidad.

Recientemente, una amiga mía me dijo que su peluquero, asiduo frecuentador del Teatro Municipal desde hace años, estaba absolutamente convencido de que difícilmente alguien al frente de la Secretaría Municipal de Cultura, desde que ésta existe, podría haberse entregado en forma más competente, más crítica y más seria de lo que Marilena Chauí lo hizo. "Sin embargo, no voté a Suplicy —dijo el peluquero de mi amiga— porque Erundina, tan petista como él, no hizo grandes obras."

Para este hombre amante de las artes, de la danza y de la música, en una palabra, de la cultura, en primer lugar nada de lo realizado por la Secretaría de la Cultura tenía que ver con Erundina, y en segundo lugar nada de eso podía contarse entre las grandes obras.

"Encontramos la Secretaría Municipal de Educación —dijo recientemente el entonces secretario Mário Sérgio Cortela (hecho del que soy testigo)— con 63% de sus escuelas deterioradas; algunas tuvieron que cerrarse. Ahora entregamos la administración con el 67% de sus escuelas en óptimo estado."

Grandes obras serían únicamente los viaductos, los túneles, las plazas arboladas en las zonas felices de la ciudad.

El segundo aspecto al cual me gustaría referirme en la discusión de este tema es el de la responsabilidad de la ciudadanía. Sólo la conciencia crítica de nuestra responsabilidad social y política en cuanto miembros de una sociedad civil, no para sustituir las tareas del Estado dejándolo dormir en paz, sino aprendiendo a movilizarnos y a organizarnos para fiscalizar mejor el cumplimiento o incumplimiento, por parte del Estado, de sus deberes

constitucionales, podrá llevarnos a buen término en el enfrentamiento de este problema. Sólo así podremos caminar en el sentido de un amplio diálogo en el seno de la sociedad civil, juntando sus legítimas representaciones y los partidos, progresistas y conservadores, con la idea de establecer cuáles serían los límites mínimos que podrían conciliarse con los intereses contradictorios de los diferentes segmentos de la sociedad. Quiero decir, establecer los límites dentro de los cuales esas diferentes fuerzas político-ideológicas se sentirían en paz para la continuidad de la administración pública.

Lo que me parece lamentable es que las obras materiales o los programas de interés social sean abandonados exclusiva o preponderantemente porque el nuevo administrador tiene rabia personal contra su antecesor, y por esto paraliza la marcha de algo que tenía un significado social.

Por otro lado, no veo cómo ni por qué una administración que asume el gobierno con discursos y propuestas progresistas debe mantener, en nombre de la continuidad administrativa, programas indiscutiblemente elitistas y autoritarios.

A veces cierto discurso neoliberal critica a candidatos y partidos de cuño progresista acusándolos de estar superados por ser ideológicos y afirmando que el pueblo ya no acepta tales discursos, sino los discursos técnicos y competentes. En primer término, no existe el discurso técnico y competente que no sea naturalmente ideológico a la vez.

Para mí, lo que el pueblo rechaza cada vez más, principalmente cuando se trata de partidos progresistas, es la insistencia antihistórica en comportamientos stalinistas. Partidos progresistas que al perder la dirección de la historia se comportan de tal modo que más parecen viejas y tradicionales escuelas de principio de siglo, que amenazan

y suspenden a los militantes cuyo comportamiento no les agrada. Esas dirigencias no se dan cuenta de que ni siquiera pueden sobrevivir si se mantienen modernas, mucho menos si se mantienen tradicionalmente arbitrarias. Lo que la historia les exige es que se vuelvan posmodernamente progresistas. Es esto lo que el pueblo espera, es con esto con lo que sueñan los electores sensibles y los críticos sincronizados con la historia.

Para mí, lo que el pueblo rechaza es el discursero sectario, las consignas envejecidas, y lo que no siempre nos resulta fácil es darnos cuenta de que no se puede, en términos críticos, esperar un gobierno popular de un candidato de un partido autoritario y elitista. No creo que sea posible superar las razones de las distorsiones a las que somos llevados en la comprensión de lo que es buena política o mala política en el gasto público —a la que está asociada la cuestión de cuáles son las grandes obras y cuáles no— trabajando solamente los obstáculos en el proceso de conocer en forma más crítica los datos objetivos de la realidad. Tenemos que trabajar los obstáculos ideológicos, sin lo cual no prepararemos el camino para percibir lúcidamente que entre yo y el candidato al cual yo voto hay mucho más que una relación afectiva o de gratitud, por ejemplo. Si estoy agradecido a una persona reaccionaria, puedo y debo manifestar mi gratitud hacia ella. Pero mi gratitud no puede estar involucrada con el interés público. Si mi utopía, mi sueño por el cual lucho al lado de tantos otros, es lo opuesto o antagónico del sueño del candidato reaccionario, no puedo votarlo o votarla. Mi gratitud no me puede llevar a trabajar contra mi sueño que no es sólo mío. No tengo el derecho de exponerlo para pagar una deuda que es pura y exclusivamente mía.

Votar por A o B no es cosa de ayudar a A o a B a ser elegido, sino de delegar en alguien el poder político en

cierto nivel; en la democracia, es la posibilidad de luchar por un sueño posible. En ningún caso puedo votar a alguien que después de electa o electo vaya a luchar en contra de mi sueño.

Es increíble que continuemos votando a un candidato progresista para el ejecutivo y a un reaccionario para el legislativo simplemente porque un día nos ayudó utilizando su poder.

Volvamos un poco a la comprensión de lo que se consideran grandes obras. Esta comprensión se encuentra firmemente determinada por la ideología dominante. Así, como sólo los que tienen poder definen o perfilan a los que no lo tienen, también definen lo que es buen gusto, lo que es ético, lo que es bonito, lo que es bueno. Las clases populares, subalternas, al introyectar la ideología dominante obviamente introyectan muchos de sus criterios de valores. Hay que reconocer sin embargo que éste es un proceso dialéctico y no mecánico. Esto significa que las clases populares a veces rechazan —principalmente cuando están experimentándose en la lucha política en favor de sus derechos o intereses — la forma en que las clases dominantes pretenden someterlos. A veces rehacen la ideología dominante con elementos propios. De cualquier manera, para mucha gente verdaderamente popular las grandes obras son lo mismo que para las clases dominantes. Avenidas, jardines, embellecimiento de lo que ya es bello en la ciudad, túneles, víaductos, todas obras que si bien indiscutiblemente pueden tener algún interés para las clases populares, puesto que la ciudad es una totalidad, por último no atienden a las necesidades prioritarias de las clases populares y sí a las de las clases más ricas.

No quiero ni siquiera sugerir que una administración progresista, democrática, radical pero jamás sectaria, deje de responder a los desafíos con que se debaten las zonas

ricas de la ciudad sólo porque son problemas de ricos. Rigurosamente, los problemas de la ciudad son problemas de la ciudad. Afectan en forma diferente, es cierto, pero afectan tanto a ricos como a pobres. Pero lo que no es aceptable es que una administración progresista no se sienta en el deber indeclinable de jerarquizar los gastos públicos en función de las reales y gigantescas necesidades, muchas de ellas dramáticas, de las poblaciones explotadas.

Una administración seria, democrática, progresista, no puede tener dudas entre pavimentar kilómetros de calles en las zonas renegadas, cuidar los caminos, construir escuelas con que reducir el déficit cuantitativo de nuestra educación, y ese déficit no se registra en las zonas felices del país, hacer que la asistencia médico-hospitalaria sea suficiente en cantidad y cada vez mejor, multiplicar el número de guarderías, cuidar la expresión cultural del pueblo, o embellecer lo más bonito, permitiendo incluso que los ricos no paguen impuestos.

Lo que he pretendido dejar claro, como tesis que defiendo, es que los partidos progresistas o de izquierda, puesto que la derecha continúa existiendo, no pueden caer en el cuento de que las ideologías se acabaron y a partir de ahí pasar a entender la lucha política como algo sin color y sin olor. Como una disputa en la que solo se valen la competencia técnica y la competencia para comunicar mejor los objetivos y las metas del gobierno.

Es interesante observar cómo recientemente, en los debates por la televisión con su oponente, el candidato victorioso a la alcaldía de Sao Paulo insistía en que sólo proponía "cuestiones de naturaleza administrativa y no política o ideológica". Y lo hacía realizando un esfuerzo enorme por convencerse a sí mismo de que las cuestiones administrativas, castas y puras, intocadas por lo ideológico o por lo político, son realmente neutras.

El gran administrador adecuado para ese tipo de astucia es el que nunca existió. Es el que toca el mundo e interviene en él con la justeza de su saber técnico, tan grande y tan puro que conmueve. Es el que tiene, entre otros poderes, el de abolir las clases sociales, el de desconocer que las diferencias entre la existencia como ricos y la existencia como pobres crean o generan necesariamente en los unos y en los otros diferentes maneras de estar siendo, diferentes gustos y sueños, formas de pensar, de actuar, de valorar, de hablar diferente, culturas diferentes, y que todo eso tiene mucho que ver con las opciones políticas, con los caminos ideológicos.

Cuanto más la izquierda se deje arrullar por esa cantinela, tanto menos actuará pedagógicamente y menos contribuirá para la formación de una ciudadanía crítica. Por eso es la insistencia con que me repito —el error de los progresistas no es el de hacer campañas de contenido ideológico. Estas deberían hacerse cada vez mejor, dejando bien claro a las clases populares que las diferencias de clase —de las que ellas tienen un conocimiento por lo menos sensible, que les llega por la piel, por el cuerpo, por el alma— no pueden ser negadas, y de que esas diferencias tienen que ver con los proyectos políticos, con las metas del gobierno, con la composición de éste. Que una cosa es el discurso electorero y demagógico de un candidato, y otra es su práctica cuando es elegido. Collor se decía el candidato de los pobres, de los descamisados, y jamás —esto entre nosotros— los descamisados quedaron más desnudos y trágicamente perdidos que en el período de descalabros y de impudicia de su gobierno.

El error de las izquierdas casi siempre radicó en la absoluta seguridad de sus verdades, lo que las hacía sectarias, autoritarias, religiosas. En su convicción de que

nada de lo que estuviera fuera de ellas tenía sentido, en su arrogancia, en su enemistad con la democracia, que para ellas era la mejor manera que tenían las clases dominantes de implantar y mantener su "dictadura de clase".

El error de hoy, o el riesgo que se corre, está en que, atónitas con lo que viene sucediendo a partir de los cambios en la ex Unión Soviética, ahora reactiven el miedo a la libertad, el odio a la democracia, o bien se entreguen apáticas al mito de la excelencia del capitalismo aceptando así contradictoriamente que las campañas políticas no son ideológicas. Y existe todavía otro error o el riesgo de cometerlo: el de creer en la posmodernidad reaccionaria según la cual, con la muerte de las ideologías, la desaparición de las clases sociales, del sueño, de la Utopía, la administración pública es cuestión puramente técnica, desvinculada de la política y de la ideología.

Es en ese sentido, por ejemplo, que se explica que personas que hasta ayer fueron militantes de izquierda acepten hoy asesoría de gobiernos antagónicos a sus viejas opciones. Si ya no hay clases sociales, si todo es más o menos la misma cosa, si el mundo es algo opacado, los instrumentos con los que opera este mundo opaco son los no menos grises instrumentos técnicos.

El que las clases dominantes, creyendo en esto o no, difundan la ideología de la muerte de las ideologías me parece un comportamiento ideológico propio de ellas.

Que una persona que ayer era progresista hoy se vuelva reaccionaria, me parece posible aunque lamentable. Pero lo que no puedo aceptar es que ese cambio de un polo al otro sea visto o se hable de él como quien simplemente caminó o se desplazó en un mismo piano, puesto que ya no hay polos, ni derecha ni izquierda. La caminata es técnica, sin olor, sin color, sin sabor. ¡Eso no!

ENDULZAR - ABLANDAR

¿Y por qué me permito este aparente desvío del punto básico Maestra, sí; tía, no? Precisamente porque la desviación es meramente ficticia.

El intento de reducir a la maestra a la condición de tía es una "inocente" trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de endulzar la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales. Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica; un discurso sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los descamisados, y una práctica en favor de los camisados y contra los descamisados; un discurso que niega la existencia de las clases sociales, sus conflictos, y la práctica política exactamente en favor de los poderosos.

La defensa o la pura aceptación como cosa normal de la profunda diferencia que hay a veces entre el discurso del candidato mientras es candidato y su discurso luego de electo. No me parece ético defender esa contradicción, o aceptarla como un comportamiento correcto. No es con ese tipo de prácticas como ayudamos a la formación de una ciudadanía vigilante, indispensable para el desarrollo de la democracia.

Finalmente, la tesis de Maestra, sí; tía, no es que, como tías y/o tíos y/o maestros, todos nosotros tenemos el derecho o el deber de luchar por el derecho a ser nosotros mismos, a optar, a decidir, a desocultar verdades.

Sin embargo, la maestra es la maestra. La tía es la tía. Es posible ser tía sin amar a sus sobrinos, sin disfrutar de

ser tía, pero no es posible ser maestra sin amar a los alumnos —aunque amar solamente no sea suficiente— y sin gusto por lo que se hace. Pero es más fácil para una maestra decir que no le gusta enseñar, que para una tía decir que no le gusta ser tía. La reducción de la maestra a la tía juega un poco con ese temor implícito, el de que la tía se niegue a ser tía.

Tampoco es posible ser maestra sin luchar por sus derechos, para cumplir mejor los propios deberes. Pero usted que me está leyendo ahora, siendo o pretendiendo ser maestra, tiene todo el derecho de querer que la llamen tía, o de continuar siéndolo.

Y sin embargo no puede desconocer las implicaciones escondidas en la maña ideológica que implica la reducción de la condición de maestra a la de tía.

PRIMERA CARTA

Enseñar – aprender. Lectura del mundo- lectura de la palabra

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no

como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad — razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad— el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, que necesariamente implica el estudiar. Obviamente, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaria una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices y por lo tanto educadores, o como educadores y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del estudiar, del leer, del observar, del reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por estudiar, que al incluir el enseñar del educador, incluye también por un lado el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy, y por otro lado el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros. Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es

memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si sufijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de como franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica a la que me vengo refiriendo como "lectura de la lectura anterior del mundo", entendiendo aquí como "lectura del mundo" la "lectura" que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, ríos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a

partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación[6] que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la "lectura" de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada sensorialmente, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo un poco más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de generalizar que caracteriza a la

[6] Sobre codificación, lectura del mundo - lectura de la palabra - sentido común - conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza, México, Siglo XXI; Educacao e mudanca, Acao cultural para a liberdade, Paz e Terra; Paulo Freire y Sergio Guimaraes, Sobre educacao, Paz e Terra; Paulo Freire e Ira Shor, Medo e ousadia, o cotidiano do educador, Paz e Terra; Paulo Freire y Donaldo Macedo, Alfabetizacao, leitura do mundo e leitura da palavra, Paz e Terra; Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI; Paulo Freire y Márcio Campos, "Leitura do mundo - Leitura da palavra", Le Courrier de L'UNESCO, Paris, febrero de 1991.

"experiencia escolar". Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte. Fue por eso por lo que, releyendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago cultura. Hago esto."

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo anterior pero no hace mal que ahora lo retome.

Estaba yo en la isla de Sao Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales.

Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Ni tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría y la práctica que menospreciase la teoría, negándole toda importancia y enfatizando exclusivamente la práctica como la única valedera, o bien negase la práctica atendiendo exclusivamente a la teoría. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, la cual será objeto de análisis en una de mis cartas.

Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Momento éste para los discursos de algunas

personas, consideradas como las más capaces para hablarle a los otros.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos-clave —codificación y descodificación, por ejemplo— como si estuviésemos en un momento de presentaciones, sin pensar ni por un instante que la presentación de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en que iban a iniciarse.

Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes. Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su tarea política —la de ayudarnos en el esfuerzo de capacitación sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación. Sabían que ellos, así como los jóvenes que iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya también leían la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los

aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos, la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía empapada de la práctica vivida.

Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos, y mirando a Porto Mont allá a lo lejos dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: "Si, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos."

Hasta entonces, su "lectura" del lugar, de su mundo particular, una "lectura" hecha demasiado próxima del "texto", que era el contexto del pueblo, no les había permitido ver a Porto Mont como realmente era. Había cierta "opacidad" que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de "tomar distancia" del objeto, en este caso de la codificación de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al "texto", vale decir, al contexto de Porto Mont. La "toma de distancia" que la "lectura" de la codificación les permitió, les posibilitó o los aproximó más a Porto Mont como "texto" que está siendo leído. Esa nueva lectura rehizo la lectura anterior, por eso dijeron: "Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos." Inmersos en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de verla. "Tomando distancia" de ella emergieron y, así, la vieron como jamás la habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra epistemología, por ejemplo.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo

el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios,[7] entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito— explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas

[7] Véase Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, op cit.

al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la comprensión es inútil. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión por parte del lector del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir, trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. El poder consultar todo este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes.

Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar. Como procesos que deben organizarse de tal modo que leer y escribir sean

percibidos como necesarios para algo, como siendo alguna cosa que el niño necesita, como resaltó Vygotsky,[8] y nosotros también.

En primer lugar la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.

En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto.

Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el leer del escribir, y desde el comienzo de la experiencia en que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer. Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. "Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis. No sé escribir", es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y "escritor", se adueñe críticamente de su forma de ir siendo lo que

[8] Luis C. Moll (comp.), Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, Cambridge University Press, 1992.

forma parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos "seres programados para aprender" de los que nos habla Francois Jacob.[9] Resulta necesario, entonces, que aprendamos a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

A los que estudiamos, a los que enseñamos —y por eso también estudiamos— se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños textos sobre las lecturas que realizamos. La lectura de buenos escritores, de buenos novelistas, de buenos poetas, de científicos, de filósofos que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad.[10]

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegria y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

[9] Fran9ois Jacob, "Nous sommes programmes mais pour apprendre", Le Courrier de L ´UNESCO, París, febrero de 1991.

[10] Véase Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, op cit.

Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el periodo de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible.

Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.

Al dejar claro que el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy subrayando que mi posición no es idealista.

Rechazando cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechazo igualmente la idealista. La primera reduce la conciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la sociedad, la segunda somete todo al todopoderosismo de la conciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialecticas.[11]

[11] "Ibid.

Pero lo que es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después empezar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tiene que ver con su cambio en proceso.

SEGUNDA CARTA

No permita que el miedo a la dificultad lo paralice.

Creo que el mejor punto de partida para este tema es considerar la cuestión de la dificultad, la cuestión de lo difícil, y el miedo que provoca.

Se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentarla u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir, cuando presenta algún obstáculo. "Miedo", según la definición del Diccionario Aurélio, es un "sentimiento de inquietud frente a la idea de un peligro real o imaginario". Miedo de enfrentar la tempestad. Miedo de la soledad. Miedo de no poder franquear las dificultades para finalmente entender un texto.

Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que tiene miedo de lo difícil o de la dificultad. El sujeto que le teme a la tempestad, que le teme a la soledad o teme no conseguir franquear las dificultades para entender finalmente el texto, o producir la inteligencia del texto.

En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto.

La cuestión que aquí se plantea no es negar el miedo, aún cuando el peligro que lo genera sea ficticio. El miedo en sí, sin embargo, es concreto. La cuestión que presenta

es la de no permitir que el miedo nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo.

Frente al miedo, sea de lo que fuera, es preciso que primeramente nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan. En una segunda instancia, que si estas existen realmente, las comparemos con las posibilidades de que disponemos para enfrentarlas con probabilidades de éxito. Y por último, qué podemos hacer para, si éste es el caso, aplazando el enfrentamiento del obstáculo, volvemos más capaces de hacerlo mañana. Con estas reflexiones quiero subrayar que lo difícil o la dificultad está siempre relacionada con la capacidad de respuesta del sujeto que, frente a lo difícil y a la evaluación de sí mismo en cuanto a la capacidad de respuesta, tendrá más o menos miedo o ningún miedo o miedo infundado o, reconociendo que el desafío sobre pasa los límites del miedo, se hunda en el pánico. El pánico es el estado de espíritu que paraliza al sujeto frente a un desafío que reconoce sin ninguna dificultad como absolutamente superior a cualquier intento de respuesta: Tengo miedo de la soledad y me siento en pánico en una ciudad asolada por la violencia de un terremoto.

Aquí me gustaría ocuparme solamente de las reflexiones en torno al miedo de no comprender un texto de cuya inteligencia precisamos en el proceso de conocimiento en el que estamos insertos en nuestra capacitación. El miedo paralizante que nos vence aún antes de intentar, más enérgicamente, la comprensión del texto.

Si tomo un texto cuya comprensión debo trabajar, necesito saber:

a] si mi capacidad de respuesta está a la altura del desafío, que es el texto que debe ser comprendido

b] si mi capacidad de respuesta es menor o

c] si mi capacidad de respuesta es mayor.

Si mi capacidad de respuesta es *menor*, no puedo ni debo permitir que mi *miedo* de no entender me paralice y, considerando mi tarea como imposible de ser realizada, simplemente la abandone. Si mi capacidad de respuesta es menor que las dificultades de comprensión del texto debo tratar de superar por lo menos algunas de las limitaciones que me dificultan la tarea con la ayuda de alguien y no sólo con la ayuda del profesor o la profesora que me indicó la lectura. A veces la lectura de un texto exige alguna convivencia anterior con otro que nos prepara para un paso posterior.

Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos. Es el de no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, como se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina no puede sernos dada ni impuesta por nadie-— sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación. De cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, la abandonamos en la primera esquina.

Cuanto más asumimos esta disciplina tanto más nos fortalecemos para superar algunas amenazas que la acechan y por lo tanto a la capacidad de estudiar eficazmente.

Una de esas amenazas, por ejemplo, es la concesión que nos hacemos a nosotros mismos de no consultar ningún instrumento auxiliar de trabajo como diccionarios, enciclopedias, etc. Deberíamos incorporar a nuestra disciplina intelectual el hábito de consultar estos instrumentos a tal punto que sin ellos nos resulte difícil estudiar.

Huir frente a la primera dificultad es permitir que el *miedo* de no llegar a un buen fin en el proceso de inteligencia del texto nos paralice. De ahí a acusar al autor o a la autora de incomprensible existe solo un paso.

Otra amenaza al estudio serio, que se transforma en una de las formas más negativas de huir de la superación de las dificultades que enfrentamos y ya no del texto en sí mismo, es la de *proclamar* la ilusión de que estamos entendiendo, sin poner a prueba nuestra afirmación.

No tengo por qué avergonzarme por el hecho de no estar comprendiendo algo que estoy leyendo. Sin embargo, si el texto que no estoy comprendiendo forma parte de una relación bibliográfica que es vista como fundamental, hasta que yo perciba y concuerde o no con que es realmente fundamental, debo superar las dificultades y entender el texto.

No es exagerado repetir que el leer, como estudio, no es pasear libremente por las frases, las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellas nos pueden llevar.

Otra amenaza para el cumplimiento de la tarea difícil y placentera de estudiar que resulta de la falta de disciplina de la que ya he hablado es la tentación que nos acosa, mientras leemos, de dejar la página impresa y volar con la imaginación bien lejos. De pronto, estamos físicamente con el libro frente a nosotros y lo leemos apenas maquinalmente. Nuestro cuerpo está aquí pero nuestro gusto está en una playa tropical y distante. Así es realmente imposible estudiar.

Debemos estar prevenidos para el hecho de que raramente un texto se entrega fácilmente a la curiosidad del lector. Por otro lado, no es cualquier curiosidad la que penetra o se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades, sino la curiosidad epistemológica —la que al tomar distancia del objeto se "aproxima" a él con el ímpetu y el gusto de descubrirlo. Pero esa curiosidad fundamental aún no es suficiente. Es preciso que al servimos de ella, que nos "aproxima" al texto para su examen, también nos demos o nos entreguemos a él. Para esto, es igualmente necesario que evitemos otros *miedos* que *el cientificismo* nos ha inoculado. Por ejemplo, el *miedo* de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad. Lo que yo sé, lo se con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos.

En última instancia, la lectura de un texto es una transacción entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una *composición* entre el lector y el autor en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, "reescribe" el texto. Y resulta imposible hacer esto sin la comprensión crítica del texto que por su lado exige la superación del miedo a la lectura y se va dando en el proceso de creación de aquella disciplina intelectual de la que he hablado antes. Insistamos en la disciplina referida. Ella tiene mucho que ver con la lectura, y por lo tanto con la escritura. No es posible leer sin escribir, ni escribir sin leer.

Otro aspecto importante, y que desafía aún más al lector como "recreador" del texto que lee, es que la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte. Si fuese así definitivamente, no podríamos decir que leer críticamente es "reescribir" lo leído. Es por esto por lo que antes he hablado de la lectura como composición entre el lector y el autor, en la que el significado más profundo del texto también es creación del lector. Este punto nos lleva a la necesidad de la lectura también como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes puntos de vista que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto.

Entre las mejores prácticas de lectura que he tenido dentro y fuera de Brasil yo citaría las que realice coordinando grupos de lectura sobre un texto.

Lo que he observado es que la timidez frente a la lectura o el propio miedo tienden a ser superados y se liberan los intentos de invención del sentido del texto y no sólo de su descubrimiento.

Obviamente que antes de la lectura en grupo y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de la lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se va leyendo va siendo construido en el dialogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es el núcleo significativo del autor.

Como autor, yo estaría más que satisfecho si llegara a saber que este texto provoca algún tipo de lectura comprometida, como aquellas en las que vengo insistiendo a lo largo de este libro, entre sus lectores y lectoras.

En el fondo, ése debe ser el sueño legítimo de todo autor —ser leído, discutido, criticado, mejorado, reinventado por sus lectores.

Pero volvamos un poco a este aspecto de la lectura crítica según el cual el lector se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto. El lector será tanto más productor de la comprensión del texto cuanto más se haga realmente un aprehensor de la comprensión del autor. El produce la inteligencia del texto en la medida en que ella se vuelve conocimiento que el lector ha creado y no conocimiento que le fue yuxtapuesto por la lectura del libro.

Cuando yo aprehendo la comprensión del objeto en vez de memorizar el perfil del concepto del objeto, yo conozco al objeto, yo produzco el conocimiento del objeto. Cuando el lector alcanza críticamente la inteligencia del objeto del que habla el autor, el lector conoce la inteligencia del texto y se transforma en coautor de esta inteligencia. No habla de ella como quien sólo ha oído hablar de ella. El lector ha trabajado y retrabajado la inteligencia del texto porque ésta no estaba allí inmovilizada esperándolo. En esto radica lo difícil y lo apasionante del acto de leer.

Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser, pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto.

Ciertamente, sería a través de la experiencia de recontar la historia, dejando libres su imaginación, sus sentimientos,

sus sueños y sus deseos para crear, como el niño acabaría arriesgándose a producir la inteligencia más compleja de los textos.

No se hace nada o casi nada en el sentido de despertar y mantener encendida, viva, curiosa, la reflexión conscientemente crítica que es indispensable para la lectura creadora, vale decir, la lectura capaz de desdoblarse en la reescritura del texto leído.

Esa curiosidad, que el maestro o la maestra necesitan estimular en el alumno, contribuye decisivamente a la producción del conocimiento del contenido del texto, el que a su vez se vuelve fundamental para la creación de su significación.

Es muy cierto que si el contenido de la lectura tiene que ver con un dato concreto de la realidad social o histórica o de la biología, por ejemplo, la interpretación de la lectura no puede traicionar el dato concreto. Pero esto no significa que el estudiante lector deba memorizar textualmente lo leído y repetir mecánicamente el discurso del autor. Esto sería una "lectura bancaria"[12] en la que el lector "comería" el contenido del texto del autor con la ayuda del "maestro nutricionista".

Insisto en la importancia indiscutible de la educadora en el aprendizaje de la lectura, indicotomizable de la escritura, a la que los educandos deben entregarse. La disciplina de mapear temáticamente el texto,[13] que no debe ser realizada exclusivamente por la educadora sino también por los educandos, descubriendo interacciones entre unos temas y otros en la continuidad del discurso del autor, el llamado de la atención de los lectores hacia las citas hechas en el texto y el papel de las mismas, la necesidad de

[12] Véase Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, op cit.

[13] Véase Paulo Freire, Agcao cultural para a liberdade e outros escritos, Paz e Terra.

subrayar el momento estético del lenguaje del autor, de su dominio del lenguaje, del vocabulario, que implica superar la innecesaria repetición de una misma palabra tres o cuatro veces en una misma página del texto.

Un ejercicio de mucha riqueza del que he tenido noticia alguna vez, aunque no se realice en las escuelas, es el de posibilitar que dos o tres escritores, de ficción o no, hablen a los

alumnos que los han leído sobre como produjeron sus textos. Como trabajaron la temática o los desarrollos que envuelven sus temas, como trabajaron su lenguaje, como persiguieron la belleza en el decir, en el describir, en el dejar algo en suspense para que el lector ejercite su imaginación. Como jugar con el pasaje de un tiempo al otro en sus historias. En fin, cómo los escritores se leen a sí mismos y cómo leen a otros escritores.
Es preciso, ya finalizando, que los educandos, experimentándose cada vez más críticamente en la tarea de leer y de escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción del conocimiento.

TERCERA CARTA

“Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad"

Hace algunos años, invitado a uno de los cursos de capacitación del magisterio de Sao Paulo para una plática con las alumnas, escuche de varias de ellas la afirmación que da el

título a esta carta. Pero también escuche a varias otras decir que habían elegido el curso de capacitación del magisterio para esperar cómodamente un buen casamiento mientras estudiaban.

Estoy completamente convencido de que la práctica educativa, de la que he hablado y a cuya importancia y belleza me he referido tanto, tampoco puede tener para su preparación esas razones de ser o esas motivaciones. Incluso es posible que algunos cursos de capacitación del magisterio sean, irresponsablemente, simples "tragamonedas". Esto es posible, pero no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación.

La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y

nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba necesariamente ser incapaz y falto de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente.

La segunda razón alegada para explicar la opción en favor del curso de formación magisterial coincide con, y al mismo tiempo refuerza, la ideología que reduce a la maestra como profesional a la condición de tía.

Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: indispensable para la vida social. Por eso no puedo formarme para la docencia solo porque no hubo otra oportunidad para mí, y menos aún porque mientras me "prepare" espero un casamiento. Con estas motivaciones, que sugieren más o menos el perfil de la práctica educativa, estoy en ella como quien pasa una lluvia. Es por eso que en la mayoría de los casos posiblemente no vea por qué debo luchar. Es por esto por lo que no me siento mal con el vaciamiento de mi profesionalidad y acepto ser abuelo, como muchas compañeras y compañeros aceptan ser tías y tíos.

La necesidad que tenemos de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes

y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea, reside en el hecho de que, por ejemplo, la indigencia de nuestros salarios no depende solamente de las condiciones económicas y financieras del Estado o de las empresas particulares. Todo eso está íntimamente relacionado con cierta comprensión colonial de la administración, de cómo organizar el gasto público, jerarquizando los consumos y priorizando los gastos.

Se hace urgente superar argumentos como éste: "Podemos darle un aumento razonable a los procuradores, supongamos, porque son sólo setenta. Pero no podemos hacer lo mismo con las maestras, porque son veinte mil." No. Eso no es argumento. Lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no son insuficientes. Si su tarea es o no es indispensable. Y es sobre todo esto que se debe insistir en esta lucha, difícil y prolongada, y que implica la impaciente paciencia de los educadores y la sabiduría política de sus dirigentes. Es importante que luchemos contra las tradiciones coloniales que nos acompañan. Es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos.

Cuanto más aceptamos ser tías y tíos, tanto más la sociedad se sorprende de que hagamos huelgas y nos exige que tengamos buenos modos.

Y aún más, si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo.

Se hace urgente que aumentemos las filas de la lucha por la escuela pública en este país. Escuela pública y popular, eficaz, democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados, bien formados y en permanente capacitación. Con salarios nunca más a distancia

astronómica, como hoy, frente a los de los presidentes y directores de las empresas estatales.

Es preciso que hagamos de este tema algo tan nacional y fundamental para la presencia histórica del Brasil en el mundo en el próximo milenio, que inquietemos la muy juiciosa e

insensible conciencia de los burócratas empapados de pies a cabeza de ideas coloniales, aun cuando se llamen modernizadores.

No es posible que terminemos, ya en vísperas de la llegada del nuevo milenio, con déficits tan alarmantes en nuestra educación, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Con millares de maestros improvisados incluso en zonas del sur del país, ganando muchas veces menos de la mitad de un salario mínimo. Gente heroica, generosa, amorosa, inteligente, pero despreciada por las oligarquías nacionales.

No es posible que continuemos, en la última década de éste milenio, con ocho millones de Carlitos y Josefas impedidos de tener escuela y con otros millones expulsados de ellas y aun diciéndose de ellos que se escapan.

No nos asombra, por ejemplo, cuando sabemos que "hasta la independencia no había un sistema de instrucción" en nuestro país. No sólo no había un sistema de instrucción popular sino que las manifestaciones culturales estaban prohibidas. Hasta la llegada de la familia real portuguesa al Brasil, en 1808, estaba prohibido el establecimiento de imprentas en el país, bajo las penas más severas.

Al ser proclamada la independencia, la nación naciente se encontraba sumergida en la más profunda ignorancia; la enseñanza popular existente no pasaba de unas pocas escuelas desperdigadas por las capitanías. La enseñanza secundaria pública era impartida en las llamadas "aulas regias" donde se mezclaba una enseñanza estéril y pedante de latín, griego, retórica, filosofía racional y

moral y cosas semejantes. Los libros eran raros e incluso las personas más calificadas no tenían el hábito de la lectura.[14]

Es necesario que sigamos la actuación de la persona que votamos, sin importar si es para concejal, diputado estatal o federal, alcalde, senador, gobernador o presidente; que vigilemos sus pasos, gestos, decisiones, declaraciones, votos, omisiones, connivencia con la desvergüenza. Exigir que cumpla sus promesas, evaluarlos con rigor para poder votarlos nuevamente o negarles nuestro voto. Negarles nuestro voto y comunicarles la razón de nuestra posición. Más aún, hacer pública nuestra posición todo lo que nos sea posible.

Si no fuésemos el país del desperdicio del que tomamos conocimiento casi a diario por la prensa y la televisión, desperdicio por el desaprovechamiento de la basura, desperdicio por la falta de respeto deliberada hacia la cosa pública, instrumentos que valen millones de dólares a la intemperie o sin uso, desperdicio por las obras iniciadas, hospitales, escuelas, viaductos, puentes, edificios enormes y paralizados un día, para que poco tiempo después parezcan descubrimientos arqueológicos de antiguas civilizaciones hasta entonces sepultadas; desperdicio millonario de frutas y verduras en los grandes centros de distribución del país. Valdría la pena calcular todo ese desperdicio y ver lo que se podría hacer con el en el campo de la educación si no existiese.

Este pasado colonial, presente en el arbitrio de los poderosos, en la soberbia de los administradores arrogantes, es una de las explicaciones del sentimiento de impotencia, del fatalismo con que reaccionamos muchos de nosotros. Es posible que todo esto debilite el ánimo de muchas maestras y que por lo mismo "acepten" ser tías en vez de

[14] B.L. Berlinck, Fatores adversos na formacao brasileira, Sao Paulo, IPSIS, 1954.

asumirse profesionalmente. Puede ser que esto también explique en parte la posición de las normalistas que hacen el curso de preparación para el magisterio mientras "esperan un casamiento"

Lo que vale contra este estado de cosas es la lucha política organizada, es la superación de una comprensión corporativista por parte de los sindicatos, es la victoria sobre las posiciones sectarias, es la presión junto a los partidos progresistas de corte

posmoderno y no del tradicionalismo izquierdista. Es no entregarnos al fatalismo, que aún peor que obstaculizar la solución, refuerza el problema.

Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero.

Los recientes desfalcos descubiertos en el Fondo de Garantía por Tiempo de Servicio eran, según los cálculos de un serio comentarista de la televisión brasileña, suficientes para construir 600 mil casas populares en todo el país.

Cuando falta dinero para un sector pero no falta para otro, la razón está en la política de gastos. Por ejemplo, falta dinero para hacer menos insoportable la vida en las favelas, pero no falta para conectar un barrio rico a otro con un túnel majestuoso. Este no es un problema tecnológico: es una opción política. Y esto nos acompaña a lo largo de la historia. En 1852, al asumir por primera vez la provincia de Paraná, el consejero Zacarías de Vasconcelos hablaba protestando contra lo absurdo del salario de los maestros primarios: menos de 800 reales diarios. Según Berlinck:

> La consecuencia de la deficiencia de las dotaciones era que el magisterio no atraía a nadie. Sólo iba a estudiar para maestro

> quien no servía para otra cosa, esa era la sentencia repetida por muchos presidentes de provincias. Si era urgente valorizar la instrucción entre los habitantes del Brasil, difícilmente se podría descubrir un proceso menos conducente con esta finalidad que la magra remuneración de los maestros.[15]

Creo que los sindicatos de los trabajadores de la enseñanza deberían sumar a sus reivindicaciones salariales y de mejora de las condiciones materiales para el ejercicio de la

docencia, otra a largo plazo. La que, desmenuzando la política de gasto público que incluye los desniveles entre los salarios de los maestros y los de los otros profesionales, analicé también las comisiones y las gratificaciones que se incorporan al salario después de algún tiempo. Se haría necesario un serio estudio de la política salarial sustantivamente democrática, no colonial, con que se le hiciese justicia al magisterio por un lado y por el otro se reparasen desigualdades ofensivas.

Durante los años cincuenta y mientras visitaba Recife, el padre Lebret, creador del movimiento de Economía y Humanismo, dijo que una de las cosas que más lo habían escandalizado entre nosotros era la diferencia alarmante entre el salario de los de alcurnia y el de los renegados. Hoy la disparidad continúa. No se puede comprender la desproporción entre lo que recibe un presidente de una empresa estatal, independientemente de la importancia de su trabajo, y lo que recibe una maestra del primer grado. Maestra de cuya tarea el presidente de la estatal de hoy necesitó ayer.

Es urgente que el magisterio brasileño sea tratado con dignidad para que la sociedad pueda esperar de él que actúe con eficiencia y exigir tal actuación.

[15] Berlinck, op cit, p. 257.

Por lo tanto, seríamos ingenuos si descartásemos la necesidad de la lucha política. La necesidad de aclarar a la opinión pública sobre la situación del magisterio en todo el país. La necesidad de comparar los salarios de los diferentes profesionales y la disparidad entre ellos.

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da.

Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinvención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente.

Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la preescuela.

CUARTA CARTA

De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este

texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.

Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: "Prometo a

Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos." No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo como es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares

fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.

La arrogancia del "¿sabe con quién está hablando?", la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía, del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o de las maestras. Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones a veces rebeldes, refractarias a cualquier límite como disciplina o autoridad, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entiendo que en el dominio de lo humano, felizmente, las cosas no se dan mecánicamente. De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, sino en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre

del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato —pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos.

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un "amor armado", un amor luchador de quien se afirma

en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es ésta la forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos.

Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar.

La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mí mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica.

En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Esto es, el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de

una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo.

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.

Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mí sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía.[16] Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos

paraliza, pero no hay valentía sin miedo, que es el miedo que, "hablando" de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Otra virtud es la *tolerancia*. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del "hagamos de cuenta".

Ser tolerante no significa ponerse en *connivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese

[16] Véase Paulo Freire e Ira Shor, Medo e ousadia, op cit.

una forma cortés, delicada, de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que

deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple *connivencia* con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del prejuiciado, en contraste con su práctica, es un discurso falso. Es por esto también por lo que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad última y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay como ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

Me gustaría ahora agrupar *la decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de*

vivir como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. Es por esto por lo que toda opción que sigue a una decisión exige una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar.

Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper.

Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su *indecisión,* que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad.

Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirse.

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética.

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a

situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador. Tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por el otro con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad —segura, lúcida, determinada.

Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia. Nadie puede prohibirle que le guste más un alumno que otro por n razones. Es un derecho que tiene. Lo que ella no puede es omitir el derecho de los otros en favor de su preferido.

Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con que entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia*. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede

llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola "tierna", "blanda" e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable.

La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Esta en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se de la una aislada de la otra.

Junto con esa forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, se impone otra cualidad que vengo llamando *parsimonia verbal*. La parsimonia verbal está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia-impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive preponderantemente la paciencia, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso. El discurso del paciente siempre es bien comportado, mientras que el discurso del impaciente generalmente va más allá de lo que la realidad misma soportaría.

Ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del

statu quo. El primero por estar mucho más acá de la realidad; el segundo por ir más allá del límite de lo soportable.

El discurso y la práctica benevolente del que es sólo paciente en la clase hace pensar a los educandos que todo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable en el aire. El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad.

Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos.

Existen además los que son excesivamente equilibrados en su discurso pero de vez en cuando se desequilibran. De la pura paciencia pasan inesperadamente a la impaciencia

incontenida, creando en los demás un clima de inseguridad con resultados indiscutiblemente pésimos.

Existe un sin número de madres y padres que se comportan así. De una licencia en la que el habla y la acción son coherentes pasan, al día siguiente, a un universo de desatinos y órdenes autoritarias que dejan estupefactos a sus hijos e hijas, pero principalmente inseguros. La ondulación del comportamiento de los padres limita en los hijos el equilibrio emocional que precisan para crecer. Amar no es suficiente, precisamos saber amar.

Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la alegría de vivir, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte —lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida— como me entrego, libremente, a la *alegría de vivir*. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.

Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos— la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la *parsimonia verbal*, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice si a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece. Realmente, la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto del

poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

"¿Qué puedo hacer, si siempre ha sido así? Me llamen maestro, o me llamen tía continúo siendo mal pagada, desconsiderada, desatendida. Pues que así sea." Esta en realidad es la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia. Es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto[17] hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del statu quo.

Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a

[17] Véase Moacir Gadotti, Paulo Freire y Sérgio Guimaraes, Pedagogía: diálogo e conflicto, Ed. Cortez, 1989.

mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigadas —a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas—, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir.

Es preciso que luchemos para que estos derechos sean más que reconocidos —respetados y encarnados. A veces es preciso que luchemos junto al sindicato y a veces contra él si su dirigencia es sectaria, de derecha o de izquierda. Pero a veces también es preciso que luchemos como administración progresista contra las rabias endemoniadas de los retrógrados, de los tradicionalistas entre los cuales algunos se juzgan progresistas y de los neoliberales para quienes la historia terminó en ellos.

QUINTA CARTA

Primer día de clase

Ahora me gustaría entregarme, no con espontaneísmo pero sí con espontaneidad, a una serie de problemas con los que de vez en cuando se enfrenta la maestra, no sólo la inexperta sino también la experimentada, y a los que tiene que dar respuesta. No es que al escribir esta carta pase por mi ánimo tener yo *la respuesta* a los problemas o dificultades que iré señalando. Pero por otro lado, que tampoco crea no tener una sugerencia útil para dar, resultado de mi experiencia y de mi conocimiento sistematizado. Si al escribir, no sólo esta carta sino el libro mismo, me asaltara la idea de que poseo la verdad completa sobre los diferentes tópicos discutidos, estaría

traicionando mi comprensión del proceso de conocimiento como proceso social e inconcluso, como devenir. Por otro lado, si creyese no tener nada que contribuir a la formación de quien se prepara para asumirse como maestro y de quien ya esta insertado en la práctica docente, no debería haber escrito el libro, por inútil.

No poseo *la verdad* —este libro *contiene verdades y* mi sueño es que ellas, provocando o desafiando las posiciones asumidas por sus lectores, los comprometan en un diálogo crítico que tenga como campo de referencia su *práctica,* así como su comprensión de la teoría que la fundamenta y los análisis que hago aquí. Jamás he escrito hasta hoy ningún libro con la intención de que su contenido fuese deglutido por sus posibles lectores y lectoras. Es por eso por lo que en una de las cartas he insistido tanto en el

indeclinable papel del lector en la producción de la inteligencia del texto.

Hay algo más que me gustaría aclarar: en el trayecto que recorreré sobre los temas a tratar, en las idas y venidas en que los voy tomando, deberé retornar a algunos de los temas ya referidos anteriormente. Me esforzaré para que esto resulte esclarecedor en lugar de redundante.

Comenzaré por exponer la situación de quien, por primera vez, se expone por entero a los alumnos.

Difícilmente estará este primer día libre de inseguridades, de timidez o inhibiciones, principalmente si la maestra o el maestro más que pensarse inseguro se encuentra realmente inseguro, y se siente alcanzado por el *miedo* de no ser capaz de conducir los trabajos ni de sortear las dificultades. En el fondo, de repente, la situación concreta que ella o él enfrentan en el salón de clase no tiene casi nada que ver con los discursos teóricos que se acostumbraron a escuchar. En ocasiones incluso existe alguna relación entre lo que escucharon y estudiaron, pero los asalta una

incertidumbre demasiado grande que los deja aturdidos y confusos. No saben cómo decidir.

De hecho, el *miedo* es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Asumir el *miedo* es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo.

A lo largo de mi vida nunca he perdido nada por exponerme a mí mismo y a mis sentimientos, evidentemente dentro de ciertos límites. En una situación como ésta, creo que en lugar de la expresión de una falsa seguridad, en lugar de un discurso que de tan disimulador revela nuestra debilidad, lo mejor es enfrentar nuestro sentimiento. Lo mejor es decide a los educandos lo que

estamos sintiendo en una demostración de que somos humanos y limitados. Es hablarles sobre el propio derecho al *miedo,* que no puede ser negado a la figura del educador o de la educadora. Así como el educando, ellos tienen derecho de tener *miedo.* El educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Frente al miedo, lo que lo contraindica para ser educador es la incapacidad de luchar para sobreponerse al *miedo,* y no el hecho de sentirlo o no. El *miedo* de cómo se va a salir adelante en su primer día de clase, muchas veces frente a alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro novato, es por demás natural.

Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va haciendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos. En vez de tratar de esconder el miedo con disfraces *autoritarios* fácilmente reconocibles por los educandos, el maestro lo manifestó con humildad. Hablando de su sentimiento se reveló y se mostro como ser

humano. Testificó también su deseo de aprender con los educandos. Es evidente que esta postura necesaria de la educadora frente a los educandos y en función de su *miedo* requiere de ella la paz que le otorga la humildad. Pero también requiere una profunda confianza —no ingenua sino crítica— en los otros y una opción, vivida coherentemente, por la democracia. Una educadora elitista, autoritaria, de esas para quienes la democracia presenta síntomas de deteriorarse cuando las clases populares comienzan a llenar las calles con sus protestas, jamás entenderá la humildad de asumir el miedo, a no ser como una cobardía. En realidad, el hecho de asumir el *miedo* es el comienzo del proceso para transformarlo en *valentía.*

Otro aspecto fundamental relacionado con las primeras experiencias docentes de las jóvenes maestras, es la de que

las escuelas de formación, si no dan, deberían dar gran atención a la capacitación de las estudiantes normalistas para la "lectura" de clase de los alumnos como si fuera un *texto* para ser descifrado, para ser comprendido.

La joven maestra debe estar atenta a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o aquel alumno o alumna.

Los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, todo esto resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su *identidad cultural,* a la que jamás falta un elemento de clase. Y todo esto debe ser acatado para que el propio educando, reconociéndose democráticamente respetado en su derecho de decir

"menas gente", pueda aprender la razón gramatical dominante por la que debe decir "menos gente".

Una buena disciplina intelectual para este ejercicio de "lectura" de la clase como si fuese un *texto* sería la de crear en la maestra el hábito, que se transformase en gusto y no en pura obligación, de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo. Y por qué no, sugerir también a los educandos como una especie de juego en el que ellos, en función de su dominio del lenguaje, hagan sus observaciones sobre los gestos de la maestra, de su modo de hablar, de su humor, sobre el comportamiento de sus colegas, etc. Cada quince días se haría una

especie de seminario de evaluación con ciertas conclusiones que deberían ser profundizadas y puestas en práctica.

Si cuatro maestras de una misma escuela consiguiesen hacer un trabajo como este en sus clases, podemos imaginar lo que se obtendría en materia de crecimiento en todos los sentidos entre los alumnos y las maestras.

He aquí una observación importante que debe ser realizada. Si para la lectura de textos necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias, también para la "lectura" de las clases, al igual que para los textos, precisamos de instrumentos menos fáciles de usar. Precisamos, por ejemplo, *observar* muy bien, *comparar* muy bien, *intuir* muy bien, *imaginar* muy bien, *liberar* muy bien nuestra *sensibilidad, creer* en los otros pero no demasiado *en lo* que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de *observar* registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer

observaciones críticas y evaluadoras a las que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza. Todo este material debe ser siempre estudiado y reestudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase. A cada estudio y a cada reestudio que se haga se le van haciendo ratificaciones y rectificaciones mediante el dialogo con los educandos. Cada vez más, la "clase como texto" va adquiriendo su "comprensión" producida por sí misma y por la educadora. Y la producción de la comprensión actual abarca la reproducción de la comprensión anterior, que puede llevar a la clase hasta un nuevo conocimiento, a través del conocimiento del conocimiento anterior de sí misma.

No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que

nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar de la tarea docente de la educadora en la "lectura" de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aun más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos.

Y es este conocimiento crítico del contexto de los educandos lo que explica, más que el dramatismo, la tragedia con que conviven un sin número de ellas y de ellos. Tragedia en la que conviven con la muerte mucho más que con la vida, y en la que la vida pasa a ser casi un simple pretexto para morir.

"Acostumbras soñar?", preguntó cierta vez un periodista de televisión a un niño de diez años, trabajador rural, en el interior de Sao Paulo. "No", le dijo el niño sorprendido por la pregunta, "yo sólo tengo pesadillas".

El mundo afectivo de ese sin número de niños es un mundo roto, casi deshecho, vidriería hecha añicos. Por eso mismo esos niños precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos y no simples *tíos y tías.*

No hay que tenerle miedo al cariño, no cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de *racionalismos* a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos.

Creo, por el contrario, que la sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares brasileñas por el desinterés malvado con que son maltratados nos empuja, nos estimula a la lucha política por el cambio radical del mundo.

Nada de esto es fácil de realizar y a mí no me gustaría darle a los lectores y a las lectoras la impresión de que basta querer para cambiar el mundo. Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la

madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer.

Siento una imperiosa necesidad de decir que está muy lejos de mi idea pretender reducir la práctica educativa progresista a un esfuerzo simplemente político partidario. Lo que digo es que no puede haber una enseñanza de contenidos como si éstos en sí mismos lo fuesen todo.

Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. La imaginación naturalmente libre

volando o caminando o corriendo suelta. En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura, desde el mismo instante en que la escritura es *preescritura* —es garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se reproducen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el "diseño" de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables, para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hayan relacionados con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar y

luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.

Antes de abandonar Recife leí varios ejemplares de literatura "de cordel"* en la que los poetas explotaban justamente las carencias de su contexto.

* Literatura "de cordel", en Brasil, es la literatura popular que se vende en los puestos callejeros [T.].

Nunca me olvido de uno de aquellos libros que describía un postre de más de mil metros de altura con el que la población de un distrito se banqueteaba. No era lo que llamaríamos una imaginación loca, sino la locura de una población hambrienta. El sueño que tomaba forma en la poesía, de una manera bastante abundante, era la expresión de una falta bien concreta.

Imaginemos ahora una clase que con la presencia coordinadora, sensible e inteligente de la maestra, imaginase en dialogo un sistema de principios disciplinarios, de reglas amplias, que regulasen la vida en grupo de la clase. Posiblemente hasta con algunos principios demasiado rígidos. La puesta en práctica de esta "media constitución" se apoyaría en un principio básico —la posibilidad de poder cambiar el sistema de reglas por régimen de mayoría. Naturalmente habría mecanismos reguladores del funcionamiento de las reglas, pero todo con un gusto

decididamente democrático. En una sociedad como la nuestra, de tan robusta tradición autoritaria, es de vital importancia encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad con los que evitemos la licencia que nos lleva hasta el "dejemos todo como esta para ver cómo queda", o al autoritarismo todopoderoso.

La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento, nos lleva a la necesidad de hacer una "lectura" del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo.

Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y de-formantes.

Mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mi mismo. Y cuanto

mejor me conozca en esta entereza, tanto más posibilidades tendré haciendo historia, de, saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser *en* el mundo y *con* el mundo, la "lectura" de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio.[18] En este sentido, el *espacio* de la clase que alberga los miedos, los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos debe constituirse en objeto de "lectura" de la maestra y de los educandos, como enfatiza Madalena Freire Weffort.[19] El espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las inmediaciones de la escuela, al de toda la escuela.

Queda claro el absurdo del autoritarismo cuando concibe y determina que todos esos espacios escolares pertenecen por derecho a las autoridades escolares, a los educadores y educadoras, y no solo porque son gente adulta, pues también son gente

adulta las cocineras, los cuidadores, los agentes de seguridad y no son más que simples *servidores* de esos espacios. Espacios que no les pertenecen, como no les pertenecen a los educandos. Es como si los educandos estuviesen apenas *en ellos y* no *con ellos.*

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo.* Que revea la cuestión de la comprensión del *mundo,* en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultara una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vygotsky no puede estar ausente.

[18] Merleau Ponty, *Fenomenología de la percepción.*

[19] Madalena Freire Weffort, en plática con el autor.

SEXTA CARTA

De las relaciones entre la educadora y los educandos

A continuación paso a centrarme en el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos. Estas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos.

Considero el *testimonio* como un "discurso" coherente y permanente de la educadora progresista. Intentaré pensar el *testimonio* como la mejor manera de llamar la

atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa.

¿Qué es lo que se puede esperar para la formación de los educandos de una maestra que protesta contra las restricciones de su libertad por parte de la dirección de la escuela, pero al mismo tiempo cercena injuriosamente la libertad de los educandos? Felizmente en el piano humano ninguna explicación mecanicista es capaz de dilucidar nada. No se puede afirmar que los educandos de tal educadora necesariamente se vuelvan apáticos o vivan en permanente rebelión. Pero sería mucho mejor para ellos

que no se les impusiera semejante diferencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Entre el *testimonio de decir y* el *de hacer* el más fuerte es el de hacer porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir el educando tiende a no creer lo que la educadora dice. Si hoy ella afirma algo, él espera la próxima acción para detectar la próxima contradicción. Y eso corroe el perfil que la educadora va creando de sí misma y revelando a los alumnos.

Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto de lo que dice. El "haz lo que digo y no lo que hago" es un intento casi vano de reparar la contradicción y la incoherencia. "Casi vano", porque no siempre lo que se dice y que se contradice con lo que se hace se anula por completo. A veces lo que se dice tiene en sí mismo una fuerza tal que lo defiende de la hipocresía de quien aun diciéndolo hace lo contrario. Pero precisamente por estar

siendo dicho y no vivido pierde mucho de su fuerza. Quien ve la incoherencia en proceso, bien puede decirse a sí mismo: "Si esta cosa que se proclama pero al mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería sólo *dicha* sino *vivida"* Una de las cosas más negativas en todo esto es el deterioro de la relación entre la educadora y los educandos. ¿Y qué decir de la maestra que constantemente testifica debilidad, vacilación, inseguridad, en sus relaciones con los educandos? ¿Qué jamás se asume como autoridad en la clase?

Me recuerdo a mí mismo, adolescente, y lo mal que me hacia presenciar la falta de respeto por si mismo que uno de nuestros profesores revelaba al ser objeto de burlas

de gran parte de los alumnos sin mostrar la menor capacidad para imponer orden. Su clase era la segunda de la mañana y él entraba ya vencido en el salón donde la maldad de algunos adolescentes lo esperaba para fustigarlo, para maltratarlo. Al terminar su remedo de clase, no podía dar la espalda al grupo y encaminarse hacia la puerta. La gritería estrepitosa caería sobre él, pesada y áspera, y eso debía congelarlo. Desde el rincón del salón donde yo me sentaba lo veía pálido, disminuido, retrocediendo hasta la puerta. Abriéndola rápidamente, desaparecía envuelto en su insoportable debilidad.

Guardo en mis memorias de adolescente la figura de aquel hombre flaco, indefenso, pálido, que cargaba consigo el miedo de aquellos jóvenes que hacían de su debilidad un juguete. Junto al miedo de perder el empleo, el miedo generado por ellos.

Mientras presenciaba la ruina de su autoridad, yo, que sonaba con convertirme en maestro, me prometía a mí mismo que jamás me entregaría así a la negación de mi

propio ser. Ni el todopoderosismo del maestro autoritario, arrogante, cuya palabra siempre es la última, ni la inseguridad y la completa falta de presencia y poder que este profesor exhibía.

Otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes. También es importante, en este empeño de todos los días, mostrarle a los alumnos la belleza que existe en la lucha ética. Ética y estética se dan la mano. Que no se diga, sin embargo, que en las zonas de inmensa pobreza, de profundas necesidades, no es posible hacer esas cosas. Las experiencias que vivió personalmente durante tres años la maestra

Madalena F. Weffort en una favela de Sao Paulo, donde ella se convirtió plenamente en educadora y pedagoga más que en cualquier otro contexto, fueron experiencias en las que esto fue posible. Ella prepara ahora un libro basado en sus experiencias en un ámbito carente de todo lo que nuestra apreciación y nuestro saber de clase consideran indispensable, pero rico en muchos otros elementos que nuestro saber de clase menosprecia. En él, ciertamente contará y analizará la historia de Carlinha, de la que ya he hablado en un texto mío[20] y que ahora reproduzco.

"Rondando la escuela, deambulando por las calles de la villa, semidesnuda, con mugre en la cara, que escondía su belleza, blanco de las burlas de los otros niños, y de los adultos también, vagaba perdida y lo que era peor, perdida de sí misma, una especie de niña de nadie."

Un día Madalena me dijo que la abuela de la niña la había buscado para pedirle que recibiese a la nieta en la escuela diciendo también que no podría pagar la cuota, casi simbólica, establecida por la dirección popular de la escuela.
"No creo que haya problema en relación con la cuota. Sin embargo, tengo una exigencia para poder aceptar a Carlinha en la escuela: que me llegue aquí limpia, bañada y con un mínimo de ropa. Y que venga así todos los días, y no solo mañana", le dijo Madalena. La abuela aceptó y prometió que cumpliría. Al día siguiente Carlinha llegó a la escuela completamente cambiada. Limpia, cara bonita, facciones descubiertas, confiada.
La limpieza, la cara libre de marcas de mugre, resaltaba su presencia en el salón. Carlinha comenzó a confiar en sí misma. La abuela comenzó a creer no sólo en Carlinha

[20] "Alfabetizacao como elemento de formacao da cidadania", Conferencia pronunciada en Brasilia en reunión patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Brasil, 1987

sino en sí misma también. Carlinha se descubrió, su abuela se redescubrió.
Una apreciación ingenua diría que la intervención de la educadora había sido pequeñoburguesa, elitista, enajenada. Al fin y al cabo, ¿cómo exigirle a una niña de la favela que viniese a la escuela bañada?
En realidad, Madalena cumplió con su deber de educadora progresista. Su intervención posibilitó a la niña y a su abuela la conquista de un espacio —el de su dignidad en el respeto de los otros. Mañana será más fácil para Carlinha reconocerse también como miembro de toda una clase, la trabajadora, en la búsqueda de mejores días.
Sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista.

Del mismo modo como la maestra pudo intervenir en materia de higiene corporal, materia que se extiende a su vez a la belleza del cuerpo y del mundo, de la que resultó el *descubrimiento* de Carlinha y el *redescubrimiento* de su abuela, no veo por qué no se puede intervenir en los problemas a los que antes me refería.

Creo que la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos estar bastante lucidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. En este sentido, y no sólo en éste sino también en otros sentidos, nuestras relaciones con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los condiciona, Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben.

Estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio. El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio.

Recalquemos la importancia del testimonio de seriedad, de disciplina en el hacer las cosas, de disciplina en el estudio. Testimonio en el cuidado del cuerpo, de la salud. Testimonio en la honradez con que el educador realiza su tarea. En la esperanza con que lucha por sus derechos, en la persistencia con que *lucha* contra el arbitrio. Las

educadoras y los educadores de este país tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos, sin importar la clase a la que pertenezcan. Tienen mucho que enseñar por el ejemplo de combate en favor de los cambios fundamentales que necesitamos, de combate contra el autoritarismo y en favor de la democracia.

Nada de esto es fácil pero todo esto se constituye en uno de los frentes de la lucha mayor para la transformación profunda de la sociedad brasileña. Los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes —eso no existe—, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales.

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida. Los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven.[21] Y de que "esa historia de sueños, de Utopía y de cambio radical" lo único que hace es dificultar el *trabajo incansable* de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos.

Este discurso inaceptable contra la esperanza, la Utopía y el sueño es el que defiende la preservación de una sociedad como la nuestra que funciona para una tercera parte de la población, como si fuese posible soportar por mucho tiempo

semejantes diferencias. Lo que me parece que el nuevo tiempo nos plantea es la muerte del sectarismo, pero la vida de la radicalidad.[22] Las posturas sectarias en las que nos pretendemos dueños y señores de la verdad, que no puede ser discutida, ésas sí que —aun cuando se toman en nombre de la democracia— cada vez tienen menos que ver con el nuevo tiempo. En ese sentido, los partidos progresistas no tienen mucho que elegir. O se recrean y se reinventan en la radicalidad en torno a sus sueños o, entregados a los sectarismos castradores, fenecen con su cuerpo sofocado en el figurín stalinista. Vuelven a ser, o no dejan de ser, viejos partidos de izquierda sin alma, condenados a morir de frío. Y es una lástima que exista este riesgo.

Pero volvamos a la relación entre educadoras y educandos. A la fuerza y a la importancia del testimonio de la

[21] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, op cit.*

[22] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op cit.*

educadora como factor de formación para los educandos. De la radicalidad con que actúa, con que decide, más el testimonio que da sin dificultad de que puede y debe rever la posición que asumió, frente a los nuevos elementos que la hicieron cambiar. Y tanto más eficaz será su testimonio cuanto más lúcida y objetivamente ella deje claro a sus educandos:

1] que cambiar de posición es legitimo

2] las razones que la hicieron cambiar.

No estoy pensando que los educadores y las educadoras deban ser perfectos o santos. Es justamente como seres humanos, con sus valores y sus fallas, como deben dar testimonio de su lucha por la seriedad, por la libertad, por la creación de la

disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso deben formar parte como auxiliares, puesto que es tarea de los educandos el generarlo en sí mismos.

Una vez inaugurado el proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos se van asumiendo también. Esta participación efectiva de los educandos es señal de que el testimonio de la educadora está funcionando. Sin embargo, es posible que algunos educandos pretendan poner a prueba a la educadora para estar seguros de si ella es coherente o no. Sería un desastre que en esa oportunidad la maestra reaccionase mal ante el desafío. En el fondo la mayoría de los educandos que la ponen a prueba lo hacen ansiosos de que ella no los decepcione. Lo que ellos quieren es que ella confirme que es autentica. Al ponerla a prueba no están buscando su fracaso. Pero también están los que provocan porque quieren el fracaso del educador.

Uno de los engaños de la educadora, generado en el seno de su exorbitante autoestima que la hace poco humilde, sería el de sentirse herida por la conducta de los educandos, por no admitir que nadie pueda dudar de ella

Humildemente, al contrario, es bueno admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles.

Recuerdo la experiencia que tuve cuando apenas llegaba del exilio, con un grupo de estudiantes de posgrado de la Universidad Católica de Sao Paulo.

En el primer día de clase, y mientras yo hablaba sobre cómo veía el proceso de nuestros encuentros, me referí a cómo me gustaría que fuesen abiertos, democráticos y libres. Encuentros en los que ejerciésemos el derecho a nuestra curiosidad, el derecho de preguntar, de discrepar, de criticar.

Una estudiante me dijo en tono agresivo: "Me gustaría seguir el curso atentamente; no faltare a ningún encuentro para ver si ese dialogo del que usted habla será vivido realmente."
Cuando ella terminó yo hice un breve comentario sobre el derecho que ella tenía de dudar de mí, así como el de expresar públicamente su duda. A mí me cabía el deber de probar, a lo largo del semestre, que era coherente con mi discurso.
En realidad la joven señora jamás falto a ningún encuentro. Participó en todos, reveló sus posiciones autoritarias que debían fundamentar su rechazo hacia mi pasado y hacia mi presente de oposición a los gobiernos militares. Nunca nos aproximamos pero mantuvimos un clima de mutuo respeto hasta el fin.
En su caso lo que realmente la movía era el ánimo de que yo me desdijese el primer día. Y yo no me desdije. Es que no me ofendo si me ponen a prueba. No me siento infalible. Me se inacabado. Lo que me irrita es la deslealtad. Es la crítica infundada. Es la falta de ética en las acusaciones.
En suma, las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones

sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras.
Qué bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicaríamos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra practica. Aprenderíamos y ensenaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el *registro* de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a *observar, comparar, seleccionar* y

establecer relaciones entre hechos y cosas. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más los desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro.

Además estoy convencido de que esa experiencia formativa podría hacerse, dentro de un nivel de exigencia adecuado a la edad de los niños, entre aquellos que aún no escriben. Pedirles que hablen de cómo están sintiendo el devenir de sus días en la escuela les permitiría involucrarse en una práctica de la educación de los sentidos. Les exigiría atención, observación, selección de hechos. Con esto desarrollaríamos también su oralidad, que aspirando en si misma a la siguiente etapa —la de la *escritura*—, jamás debe dicotomizarse de ella. El niño que *habla* en condiciones personales normales es aquel que escribe. Si no escribe queda *impedido* de hacerlo, sólo en casos excepcionales *imposibilitado.*

Cuando era secretario municipal de educación de Sao Paulo viví una experiencia que jamás olvidaré. En dos escuelas municipales y durante dos horas converse con cincuenta alumnos del quinto grado en una tarde y con cuarenta al otro día. La temática central de los encuentros

era sobre cómo veían los adolescentes su escuela y qué escuela les gustaría tener. Cómo se veían ellos mismos y cómo veían a sus maestras.

Inmediatamente que comenzamos con los trabajos, ya en el primer encuentro, uno de los adolescentes me indagó: "Paulo ¿qué piensas tú de una maestra que pone a un alumno de pie 'oliendo' la pared, aun cuando éste haya hecho una cosa equivocada, como reconozco que hizo?" Y yo le respondí, "creo que la maestra se equivocó".

"¿Qué harías tú si vieses a una maestra haciendo eso?"

"Espero que tú y tus compañeros —respondí yo— no supongan que yo debo hacer lo mismo con la maestra. Eso sería un absurdo que yo jamás cometería. Invitaría a la maestra para que al día siguiente fuese a mi oficina, junto con la directora de la escuela, la coordinadora pedagógica y alguien más que fuese responsable por la formación permanente de las maestras. En mi plática con ella le pediría que me demostrase que su comportamiento era correcto desde el punto de vista pedagógico, científico, humano y político. En caso de que ella no lo pudiese probar—lo que resulta evidente— le haría entonces una exhortación, luego de pedir a la directora de la escuela su opinión respecto a la maestra en falta, para que no repitiese su error."

"Muy bien —dijo el joven—, pero ¿y si ella repitiese ese procedimiento?"

"En este caso —respondí—, pediría a la asesoría jurídica de la Secretaria que estudiase el camino legal para castigar a esa maestra. Aplicaría la ley con rigor."

Todo el grupo entendió y yo percibí que lo que aquellos adolescentes pretendían no era un ambiente licencioso, sino que radicalmente se negaban al arbitrio. Querían relaciones democráticas basadas en el respeto mutuo. Se negaban a la obediencia ciega, sin límites, del autoritarismo, rechazaban la posibilidad del espontaneísmo.

Posiblemente algunos de ellos salieron recientemente a las calles, con sus caras pintadas y diciendo a gritos que vale la pena soñar.*

Al día siguiente, con el otro grupo, escuche un comentario de una adolescente inquieta y en un lenguaje bien articulado: "Yo quisiera una escuela, Paulo, que no fuese parecida a mi mamá. Una escuela que creyese más en los jóvenes y que no pensase que hay un montón de gente esperándonos sólo para hacer daño."

Fueron cuatro horas con noventa adolescentes que me reforzaron la alegría de vivir y el derecho a soñar.

* Durante el proceso al presidente Collor, éste pidió al pueblo que saliera a la calle con los colores verde y amarillo de la bandera, a lo que los estudiantes respondieron saliendo con la cara pintada de negro, pidiendo la renuncia del enjuiciado por corrupción. [T.]

SÉPTIMA CARTA

De hablarle* al *educando a hablarle a él y* con *él; de oír al educando a ser oído por él

Partamos del intento de inteligencia del enunciado de arriba, en cuyo primer cuerpo dice: "de hablarle *al* educando a hablarle a él y *con él*". Podríamos organizar este primer cuerpo de la siguiente manera sin perjudicar su sentido: "Del momento en que

le hablamos *al* educando al momento en que hablamos *con* él"; o: "de la necesidad de hablarle *al* educando a la necesidad de hablar *con é*l"; o aun: "es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle *al* educando y hablar *con* él". Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla *al* educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero estos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que la educadora habla *con* el educando.

No está por demás repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad, *la educación es un acto político.* Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado; o bien espontaneísta, que se defina por ser democrática o autoritaria. Es que el espontaneísmo, que a veces da la impresión de que se inclina por la libertad, acaba trabajando contra ella. El ambiente de permisividad, de vale todo, refuerza las posiciones

autoritarias. Por otro lado, el espontaneísmo niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha en favor del ideal democrático así como niega la "formación" del *obediente,* del *adaptado* con la que sueña el autoritario. El espontaneísta es anfibio —vive en el agua y en la tierra—, no tiene entereza, no se define congruentemente por la libertad ni por la autoridad.

Su ambiente es la licencia en que disfruta su miedo a la libertad. Es por eso por lo que he hablado sobre la necesidad de que el espontaneísta, superando su indecisión política, se defina finalmente en favor de la libertad, viviéndola auténticamente, o contra ella.

Este es, según estamos viendo en el análisis que realizamos, un problema en el que se inserta la cuestión de la libertad y de la autoridad en sus relaciones contradictorias. Cuestión peor comprendida que lúcidamente entendida entre nosotros.

El mismo hecho de ser una sociedad marcadamente autoritaria, con fuerte tradición mandona, con inequívoca inexperiencia democrática enraizada en nuestra historia puede explicar nuestra ambigüedad frente a la libertad y la autoridad.

También es importante notar que esa ideología autoritaria, mandona, de la que nuestra cultura está impregnada, corta las clases sociales. El autoritarismo del ministro, del presidente, del general, del director de la escuela, del profesor universitario es el mismo autoritarismo del peón, del cabo o del sargento, del portero del edificio. Entre nosotros, cualesquiera diez centímetros de poder fácilmente se convierten en mil metros de poder y de arbitrio.

Pero precisamente porque aún no hemos sido capaces de resolver este problema en la práctica social, de tenerlo claro frente a nosotros, tendemos a confundir el uso

correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así por negar ese uso caemos en la licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que, al contrario, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia. Otras veces somos realmente autoritarios pero nos pensamos y nos proclamamos progresistas.

Es un hecho que por rechazar el autoritarismo no puedo caer en lo licencioso, así como rechazando esto no puedo entregarme al autoritarismo. Cierta vez afirme: el uno no es el contrario positivo del otro. El contrario positivo, ya sea del autoritarismo manipulador o del espontaneísmo licencioso, es la radicalidad de la democracia.

Creo que estas consideraciones vienen aclarando el tema de esta carta. Ahora puedo afirmar que si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la *incidencia* de su discurso. Ella habla *a, para* y *sobre* los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla *con* el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es ésta la manera como la educadora democrática habla *con* el educando, ni siquiera cuando le habla *a* él. Su preocupación es la de *evaluar* al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no. La formación del educando, como sujeto crítico que debe luchar constantemente por la libertad, jamás agita a la educadora autoritaria. Si la educadora es espontaneísta, en la posición de "dejemos todo como está para ver cómo queda" abandona a los educandos a sí mismos y acaba por no hablar *a* ni *con* los educandos.

Sin embargo, si la opción de la educadora es la democrática y la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero

posible y placentera experiencia de hablarle *a los* educandos y de hablar *con* los educandos. Ella sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase.

Hablar *a* y *con* los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene de dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Algo de lo que mucho

precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia. La escuela democrática, progresistamente posmoderna y no posmodernamente tradicional y reaccionaria, tiene un gran papel que cumplir en el Brasil actual.

Sin embargo, al insistir en la temática de la escuela posmodernamente progresista, está muy lejos de mí pensar que la "salvación" del Brasil está depositada en ella. Naturalmente la viabilización del país no está tan sólo en la escuela democrática, formadora de ciudadanos críticos y capaces, pero pasa por ella, la necesita, no se hace sin ella. Y es en ella donde la maestra habla *a* y *con* el educando, *oye al educando,* sin importar su tierna edad o no, y así, es oída por él. Es escuchándolo, tarea esta inaceptable para la educadora autoritaria, como la maestra democrática se prepara cada vez más para ser oída por el educando. Y al aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también.

Las consideraciones anteriores sobre la posición autoritaria, sobre la posición espontaneísta y sobre la que llamo sustantivamente democrática pueden ser aplicadas, como es obvio, al problema de escuchar al educando y de ser escuchado por él. Esa es la razón crucial del derecho a voz

que tienen las educadoras y los educandos. Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar.

Y del mismo modo como la libertad del educando en clase necesita límites para no perderse en la licenciosidad, la voz de la educadora necesita de límites éticos para no deslizarse hacia el absurdo. Es tan inmoral tener nuestra voz silenciada o nuestro

"cuerpo prohibido" como inmoral es usar la voz para falsear la verdad, para mentir, engañar, deformar.

Mi derecho a la voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre el mundo y de los otros. El de una voz irresponsable que miente sin ningún tipo de malestar ya que espera de la mentira un resultado favorable a los deseos y a los planes del mentiroso.

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia.

Es increíble la manera como se desperdician las cosas entre nosotros, en qué medida y profundidad. Basta leer la prensa diaria y seguir los noticiarios de la televisión para darnos cuenta de los millones que se desperdician por la falta de uso de aparatos carísimos en los hospitales, por las

obras que por deshonestidad se deterioran en su construcción antes de tiempo. Obras millonarias que se evaporan misteriosamente dejando tan sólo vestigios. Si los administradores responsables fuesen castigados por semejantes descalabros, pagasen a la nación o bien fueran encarcelados —evidentemente con derecho a una defensa—, la situación mejoraría.

Una actividad que hay que incluir en la vida normal político-pedagógica de la escuela podría ser la discusión, de vez en cuando, de casos como los que he comentado ahora. La discusión con los alumnos sobre lo que representa para nosotros

semejante desvergüenza, tanto a corto como a largo plazo. Desde el punto de vista de la estafa material a la economía de la nación como del daño ético que todos esos descalabros nos causan a todos nosotros. Es preciso mostrar los números a los niños y adolescentes y decirles con claridad y con firmeza que el hecho de que los responsables se comporten de ese modo, sin ningún pudor, no nos autoriza, en la intimidad de nuestra escuela, a romper las mesas, echar a perder los gises, desperdiciar la merienda o ensuciar las paredes.

No vale decir: "¿Por qué no lo hago yo si los poderosos lo hacen? ¿Si los poderosos roban por qué no robo yo? ¿Si mienten los poderosos por qué yo no miento también?" Eso no vale. Decididamente no vale.

No se construye ninguna democracia seria —lo cual implica cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y del desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos sin —previa y simultáneamente— trabajar esos gustos democráticos y esas exigencias éticas.

Uno de los errores de los marxistas mecanicistas fue vivir —y no sólo pensar o afirmar— que la educación, por

ser superestructura, no tiene nada que hacer antes de que la sociedad se transforme radicalmente en su infraestructura, en sus condiciones materiales. Antes, lo que se puede hacer es la *propaganda ideológica* para la movilización y la organización de las masas populares. En esto, como en todo, fallaron los mecanicistas. Y aún peor, atrasaron la lucha en favor del socialismo que ellos contrapusieron a la democracia.[23]

Otro gusto democrático, cuyo antagonista está entrañado en nuestras tradiciones culturales autoritarias, es el gusto del respeto hacia los diferentes. El gusto de la

tolerancia del que tanto el racismo como el machismo huyen como el diablo huye de la cruz.
El ejercicio de ese gusto democrático en una escuela realmente abierta o abriéndose debería cercar al gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en sí mismo como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario. Y en segundo lugar, como expresión de todo eso y aun como contradicción incomprensible cuando el gusto antidemocrático, no importa cuál, se manifiesta en la práctica de los hombres o de las mujeres reconocidas como progresistas.
¿Qué podemos decir, por ejemplo, de un hombre considerado progresista que a pesar de su discurso en favor de las clases populares se comporta como si fuese dueño de su familia? ¿Un hombre cuyo mando asfixia a la mujer y a los hijos e hijas?
¿Qué decir de la mujer que lucha en defensa de los intereses de su categoría pero que en su casa raramente agradece a la cocinera por el vaso de agua que esta le trae y en las pláticas con sus amigas se refiere a ella como "esa gente"?

[23] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, op cit.*

Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo.
En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso es que la coherencia finalmente fuerza una nueva opción. Si en el momento en que descubro la incoherencia entre lo que digo y lo que hago —discurso progresista, práctica

autoritaria—, reflexionando a veces con sufrimiento, aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida. De esta forma una nueva opción se me impone. O cambio el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria o cambio mi práctica por una democrática, adecuándola al discurso progresista. Finalmente, existe una tercera opción: la opción por el cinismo asumido que consiste en encarnar lucrativamente la incoherencia.

Creo que una de las formas de ayudar a la democracia entre nosotros es combatir con claridad y seguridad los argumentos ingenuos pero fundamentados en la realidad o parte de ella según los cuales *votar* no vale la pena; que la política siempre es así, ese descaro general, vergonzoso. Que todos los políticos son iguales: "Por eso voy a votar por quien *hace,* aunque robe."

En realidad las cosas son diferentes. Esta es la forma de hacer política que se nos hace posible, pero no es necesariamente la forma que siempre tendremos de hacer política. No es la política la que nos hace así. Nosotros

somos los que hacemos esta política y es indiscutible que esta política que hoy hacemos es de mejor calidad que la que se hacía en mi infancia. Y por fin, no son todos los políticos los que hacen política de este modo en los diferentes niveles del gobierno ni en los diferentes partidos políticos.

Como educadoras y educadores no podemos eximirnos de responsabilidad en la cuestión fundamental de la democracia brasileña y de cómo participar en la búsqueda de su perfeccionamiento.

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si sonamos con la *democracia* debemos luchar día y noche por una

escuela en la que hablemos *a los* educandos y *con* los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.

OCTAVA CARTA

Identidad cultural y educación

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural —que siempre tiene un elemento de clase social— de los sujetos de la educación y la práctica educativa, es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la *identidad.* El atributo cultural acrecentado por el restrictivo *de clase* no agota la comprensión del término "identidad". En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la *especie* el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seriamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Hay algo en lo que heredamos que François Jacob[24] destaca en una entrevista a *El Correo de la UNESCO y* que

[24] *Le Courrier de u UNESCO, op cit.*

es de la más alta importancia para la comprensión de nuestro tema. "Estamos programados, pero para aprender", dice Jacob. Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la *existencia* —algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció—, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo. Y más aún, porque con la invención social del lenguaje, lado a lado con la operación sobre el mundo, prolongamos el mundo natural, que no hicimos, en un mundo cultural e histórico que es producto nuestro, que nos volvimos animales permanentemente *inscritos* en un proceso de aprender y de buscar. Proceso que

sólo se hace posible en la medida en que "no podemos vivir a no ser en función del mañana" (Jacob, 1991).

Aprender y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer y que por su parte no pueden prescindir de libertad, no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. Es por eso también por lo que el hecho de que "cada ser —dice Jacob— contiene en sus cromosomas todo su pro-pio futuro", no significa de ninguna manera que nuestra *libertad* se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla.

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad de que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera,

a través de la educación como expresión también cultural podemos "explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas" (Jacob, 1991).

Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando "la fuerza del corazón" en

la estructura hereditaria. Por eso mismo es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos, ni sólo lo innato ni tampoco únicamente lo adquirido.

La llamada "fuerza de la sangre", para utilizar una expresión popular, existe, pero no es determinante. Con la presencia de lo cultural, ella sola no lo explica todo.

En el fondo, la libertad como hazaña creadora de los seres humanos, como aventura, como experiencia de riesgo y de creación, tiene mucho que ver con la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Las interdicciones a nuestra libertad son resultado, mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas, que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la *herencia* cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que se agregue simultáneamente un esfuerzo crítico educativo,

es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Lo que no es posible, sin embargo, en este esfuerzo por la superación de ciertas herencias culturales, que repitiéndose de generación en generación a veces dan la impresión de petrificarse, es dejar de considerar su existencia. Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia ellas. Respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto hacia ellas son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el

cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. Es en ellas donde se van constituyendo muchos aspectos de nuestra identidad, que por eso mismo está marcada por la clase social a la que pertenecemos.

Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa.

Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje (como por ejemplo: "la canción *de* que te hable" y no "la canción *que* te hable" sin la preposición *de* rigiendo al pronombre *que),* es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocerme de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de

experimentar las diferencias donde nos descubrimos como *yos* y como *tús.* En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que *yo,* como *tú* de otro, lo constituyo como yo.

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias.

Sin embargo la clase dominante, debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar no

piensa quedar igual al diferente y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es admitir y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias.

Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares; a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no "visten bonito", que no "hablan correctamente", que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se le plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces.

Ni una posición de revancha ni de sumisión en el primer caso, ni una actitud paternalista o de desprecio hacia los niños de las clases populares en el segundo, sino la de quien asume su responsable autoridad de educadora.

El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es *política.* En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación, que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en que se

encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico pero que al mismo tiempo haga cuestión de permanecer lejos de, e indiferente a, el *contexto concreto* del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Creer posible la realización de un trabajo en el que el *contexto teórico* se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su *contexto concreto* sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace indiferentemente *a* e independientemente *de lo que* los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela. Y no para quien rechaza con razón esa dicotomía insustentable entre *contexto concreto* y *contexto teórico.*

La enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran *cosas,* saberes que se

pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos —a no ser en forma autoritaria. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista.

Las educadoras precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan. El universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela.

Hace dos o tres años, dos profesores de la Universidad de Campinas, el físico Carlos Arguelo y el matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaron en un encuentro universitario en Paraná en el que se discutió la enseñanza de la matemática y de la

ciencia en, general. Al regresar al hotel luego de la primera mañana de actividades encontraron a un grupo de niños remontando cometas en un campo abandonado. Se aproximaron a los niños y comenzaron a conversar.

"¿Cuántos metros de cuerda acostumbras soltar para remontar tu cometa?", preguntó Sebastiani.

"Más o menos cincuenta metros", dijo un niño llamado Gelson.

"¿Y cómo calculas para saber que sueltas más o menos cincuenta metros de cuerda?", indaga Sebastiani.

"Cada tanto, más o menos cada dos metros, le hago un nudo a la cuerda. Cuando la cuerda está corriendo en mi mano voy contando los nudos y entonces sé cuántos metros de cuerda suelta tengo."

"¿Y a qué altura crees que está la cometa ahora?", preguntó el matemático.

"Cuarenta metros", dijo el niño.

"¿Cómo los calculaste?"

"Por la cantidad de cuerda que he soltado y la barriga que ésta ha hecho."

"Podríamos calcular este problema basados en la trigonometría o por semejanza de triángulos", dijo Sebastiani

Sin embargo el niño dijo:

"Si la cometa estuviese alta, bien arriba de mi cabeza, estaría a los mismos metros de altura que los que yo solté de cuerda, pero como esta inclinada, lejos de mi cabeza, está a menos metros de altura que los que yo solté de cuerda."

"Aquí hubo un razonamiento de grados", dijo Sebastiani.

A continuación Arguelo pregunta al niño sobre la construcción del molinete y Gelson le responde haciendo uso de las cuatro operaciones fundamentales. Irónicamente,

concluye el físico, Gelson (tan gente como Gerson, digo yo) había sido reprobado en matemáticas en la escuela. Nada de lo que él sabía tenía valor para la escuela porque lo que él sabía lo había aprendido con su experiencia, en lo concreto de su contexto. Él no hablaba de su saber con el lenguaje formal y de buenos modales, mecánicamente memorizado, que la escuela reconoce como el único legítimo.

Una situación peor se da en el dominio del lenguaje, en el que casi nunca se respetan la sintaxis, la ortografía, la semántica y la prosodia de clase de los niños populares.

Jamás he dicho ni sugerido que los niños de las clases populares no deban aprender el llamado "modelo culto" de la lengua portuguesa en el Brasil, como a veces se afirma. Lo que si he dicho es que los problemas del lenguaje siempre abarcan cuestiones ideológicas y, con ellas, cuestiones de poder. Por ejemplo, si hay un "modelo culto" es porque hay otro que es considerado inculto. ¿Y quién perfiló el inculto como tal? En realidad lo que he dicho, y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y las niñas populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque:

a] que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan.

b] que aun así es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia *dominante* para que:

1] disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida;

2] ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de que son blanco.

Es pensando y actuando así como me siento coherente con mi opción progresista, antielitista. No soy de los que estuvieron en contra de Lula para la presidencia de la república porque dice "menas verdad" y votaron a Collor con tanta verdad de menos.

Concluyendo, la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.

La escuela democrática que precisamos no es aquella en la que sólo el maestro enseña, en la que el alumno sólo aprende y el director es el mandante todopoderoso.

NOVENA CARTA

Contexto concreto-contexto teórico

En esta carta voy a tomar como objeto de mi reflexión no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también los modos cómo nos comportamos en cada uno de ellos.

El sentido, o uno de los sentidos principales, que me motiva a tratar este tema es el de subrayar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra

experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen —la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta. Las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles. Dejemos claro, desde luego, que el objeto de esta carta no es tratar todo el conjunto de las relaciones que ensayamos y en que nos involucramos diariamente sino algunas de ellas, que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico, en relación el uno con el otro.

Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la *relación* en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario.

Sin embargo somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabamos con los otros

y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.

Entre nosotros, *la práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica. Es en este sentido en que por un lado el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *soporte*[25] sobre el que estábamos, y por el otro se transformó o se ha venido transformando en

el *mundo* con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *mover* en él se ha convertido en *práctica* en él. Es así como la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro *mover* en el mundo si quienes estaban *moviendo* en el mundo no se hubiesen hecho capaces de *ir sabiendo* lo que *hacían* al *mover* en el mundo y para qué *movían.* Fue la conciencia del *mover* lo que promovió el *mover* a la categoría de *práctica* e hizo que *la práctica* necesariamente generase *su propio saber.* En este sentido la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir, desvelar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.

[25] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op cit.*

La ciencia, quehacer humano que se da en la historia que hacen mujeres y hombres con su práctica, no es por eso mismo un a priori de la historia.

La práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia. Por eso no podemos olvidar las relaciones entre la producción, su técnica indispensable y la ciencia.

Una de las ciencias que más se ha beneficiado con la producción —según dice Adolfo Sánchez Vázquez— es la física. Su nacimiento como tal es tardío: en su estado característico no la conocieron ni la antigüedad griega ni la Edad Media. El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y en el feudalismo determinaban que en aquellas épocas no se sintiese la necesidad de crear la física.

La ciencia física surge en la Edad Moderna con Galileo Galilei correspondiendo a las necesidades prácticas de la industria naciente.[26]

Destaco la necesidad de que, dentro del contexto teórico, tomemos distancia de lo concreto en el sentido de percibir cómo se encuentra implícita su teoría en la práctica ejercida por él, teoría que a veces ni sospechamos o escasamente conocemos.

El profesor Adao Cardoso, biólogo de la Universidad de Campinas, me contó que una vez fue invitado por un joven indígena, del interior de la Amazonia, a aprender a utilizar el arpón en la pesca. Respondiendo a la interrogación provocadora del científico que le preguntaba por qué no le tiraba el arpón al pez sino que lo tiraba entre este y el costado del barco respondió: "No, yo le tiré al pez. Usted no vio bien porque a veces los ojos mienten." El indígena

[26] Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis,* Barcelona, Crítica

explicaba el fenómeno de la refracción a su manera, en el plano de la "ciencia" que su práctica le permitía.

Gracias a su práctica y a la práctica de su aldea el joven indígena tenía intimidad con el fenómeno y lo operaba acertadamente. Sin embargo no tenía la razón de ser del fenómeno.

Aún hay algo más que me gustaría comentar en relación con esos dos contextos y cómo nos comportamos en ellos. Comencemos por el contexto concreto. Pensemos en los momentos importantes de un día nuestro en el contexto de lo cotidiano.[27] Despertamos, tomamos nuestro baño matinal y salimos de casa hacia el trabajo. Nos cruzamos con gente conocida o no. Obedecemos a los semáforos. Si están con luz verde, cruzamos la calle, si están en rojo, esperamos. Hacemos todo eso sin preguntamos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con

una serie de *saberes* que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en *hábitos* automatizados. Y por actuar así nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se "activa" para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.

Andemos un poco más y veamos cómo nos movemos en el *contexto concreto* de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la *práctica* y el *saber* de la *práctica* son

[27] Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto,* México, Grijalbo, 1973.

indicotomizables. Pero aun siendo así, dentro del contexto práctico, concreto, no actuamos todo el tiempo epistemológicamente curiosos. Hacemos las cosas porque tenemos ciertos hábitos de hacerlas. Incluso asumiendo la curiosidad típica de quien busca la razón de ser de las cosas, con mayor frecuencia que en la situación descrita de la experiencia de lo cotidiano, la mayor parte del tiempo no lo hacemos. El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica,* desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el *contexto teórico* "tomamos distancia" de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actuó así, más me convenzo, por

ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad. Lo precario de

sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente todo esto es tornado en consideración muy poco, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo todo esto cumple un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes. Todo esto innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños.

Cierta vez me buscó —cosa que sucede de vez en cuando— un grupo de jóvenes que concluían la carrera de magisterio en una escuela de Sao Paulo.

Eran jóvenes de clase media con buenas condiciones de vida. Se declaraban asustadas, casi como si estuviesen siendo amenazadas, por la posibilidad de asumir, más temprano o más tarde, alguna clase en una escuela de la periferia.

"Hemos hecho todo el curso sin que jamás se nos haya hablado sobre lo que es una favela. De los niños y niñas de las favelas. Lo que sabemos de esas zonas de la ciudad, ya sea por los periódicos o por la televisión, es que son escenario de la más

absoluta violencia y que los niños pronto se transforman en marginales", me decían ellas.

Las jóvenes me hablaban de la favela como si ella se crease a sí misma y no como el resultado de la lucha por la supervivencia a la que las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los "expulsados de la vida". Me hablaban de la favela como el rincón del desvió ético y como el lugar de los perdidos. Y me hablaban casi sin esperanza de los niños y niñas de las favelas.

Frente a todo esto, yo por lo menos, no veo otro camino para caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con

mi indignación necesaria, que el de la lucha político-democrática de la que puedan ir resultando las transformaciones indispensables en la sociedad brasileña, sin las cuales este estado de cosas se agrava, en lugar de desaparecer.

Es por eso por lo que para mí, las grandes obras no son los grandes túneles que atraviesan la ciudad de un lado al otro ni los verdes parques colocados en las zonas felices de la ciudad. También son todo eso, siempre que se le dé prioridad al trabajo por la humanización de la vida de quienes han sido impedidos de ser desde la "invención" del Brasil: *las clases populares.*

En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que ejercen sobre nosotros nuestras dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para "aborricarnos". El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro *hacer,* como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del *quehacer,* de la praxis, vale decir de la *práctica* y de la *teoría.*

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que es posible formar a una educadora *en la práctica* enseñándole cómo decirle "buen día" a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta, ya sea la de las maestras o la de las maestras y sus alumnos. Quiere decir, no

respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al *saber* generado en la *práctica* de otro contexto.

Todo esto implica una comprensión-errónea de la propia práctica de la teoría. Los *paquetes* a los que me réferi en una carta anterior son un excelente ejemplo de esta comprensión errónea de la práctica y de la teoría. Un ejemplo excelente de cómo hasta los progresistas pueden actuar reaccionariamente.

Hace cuarenta años, cuando era director de educación del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, SESI,[28] una de las luchas en las que me había empeñado era la de enfrentar la insistencia con que los padres y las madres proletarios nos exigían que sus hijos aprendiesen a leer desde el abecé. A partir del alfabeto, de las letras, y no de las frases que implican palabras en relación dentro de la estructura del pensamiento.

"Fue así, con el mapa del abecé en la mano, memorizando las letras, como aprendieron todas las personas que conozco que saben leer. Mi abuelo aprendió así.

Mi padre aprendió así. Y yo también. ¿Por qué mi hijo no?", me decían casi a coro en los llamados *círculos de padres y maestros* que yo coordinaba. Fue participar en aquellos encuentros, en aquellos debates, lo que por un lado me permitió ir tomando conocimiento de que la práctica social de la que formamos parte va generando un saber propio, y por el otro, de que el "saber de experiencia hecho" debe ser respetado. Aún más, su superación pasa por él.

Todavía me acuerdo como fui aprendiendo a ser coherente y que la coherencia no es connivencia. Por un lado

Véase Ana María Freire, nota de la p. 61 de *Pedagogía de la esperanza, op cit.*

yo ya defendía en aquella época el derecho de las familias a la participación en el debate de la propia política educativa de la escuela, pero por el otro reconocía mucho desacierto por parte de los padres, como por ejemplo la exigencia de que alfabetizáramos a los niños a partir de las letras, o las constantes solicitudes de que fuésemos duros con los niños. Muchos de los padres decían:

"Los golpes son los que hacen macho al hombre. El castigo es lo que hace que los niños aprendan."

Estas ideas, o algunas de ellas, a veces eran compartidas por los maestros que en la intimidad de su cuerpo "alojaban" la ideología autoritaria dominante. En el fondo, tanto (o casi tanto) como los padres, algunas maestras sentían miedo y odio por la libertad, miedo de los educandos, y se cerraban para no percibir todo lo que hay de demandante en el proceso de conocer, pero también de apasionante, gratificante y provocativo en la alegría.

Mi paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. Aprendí por ejemplo que mi coherencia no radicaría en atender, por un lado, a los padres y a las madres que nos exigían los desaciertos referidos, ni, por el otro, callarlos con, por lo menos, el

poder de nuestro discurso. No podríamos por un lado rechazarlos diciendo un *no* contundente a todo, diciendo que no era científico, ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser "tibios". Precisábamos dar apoyo a sus iniciativas ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Pero por otro lado no podíamos decirles a todo que *sí.* La salida era político-pedagógica. Era el debate, la conversación sincera con que buscaríamos aclarar nuestra posición frente a sus pleitos. Ahora tengo en la memoria la cara de espanto, de sorpresa, de interés, de curiosidad, de la enorme mayoría de esas madres y padres de todas las escuelas que manteníamos

cuando les pedí, durante las sesiones de nuestros círculos de padres y maestras, que me dijesen si conocían algún niño que hubiese aprendido a hablar diciendo F, L, M.

Luego de un cierto silencio, entrecortado por risas indecisas, luego de algunos gentiles codazos en los brazos de los vecinos, como quien dice "a ver tú", uno de ellos dijo con la aprobación de los demás: "Yo por lo menos ya he visto a muchos niños aprender a hablar pero nunca vi que ninguno de ellos comience diciendo letras. Siempre empiezan diciendo *mamá, pan, no, quiero"*

Entonces me gustaría que pensáramos en lo siguiente: si mujeres y hombres cuando son niños no comienzan a hablar con letras sino *con palabras* que equivalen a frases —cuando el bebé llora y dice "mamá", el bebé está queriendo decir: "Mamá, tengo hambre" o "mamá, estoy mojado". Estas palabras con las que los bebes comienzan a hablar se llaman "frases monopalábricas", es decir, frases de o con una *sola palabra.*

Pues bien, si es así como todos comenzamos a hablar ¿Cómo es que entonces en el momento de aprender a leer y escribir debemos comenzar a través de la *memorización* de las letras?

En rigor, nadie le enseña a hablar a nadie. Uno aprende en el mundo, en la propia casa, en la sociedad, en la calle, en el barrio, en la escuela. El habla, el lenguaje propio, es una adquisición. Uno aprende el habla socialmente. El habla viene mucho antes que la escritura, así como cierta "escritura" o el anuncio de ella viene mucho antes de lo que nosotros llamamos escritura. Y del mismo modo que para hablar es necesario hablar, para escribir es necesario escribir. Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie aprende a caminar sin caminar.

Por eso mismo debemos estimular lo más posible a los niños para que hablen y para que escriban. Es de los garabatos, una indiscutible forma de escritura que debemos

elogiar, de donde ellos parten hacia la escritura que debe ser estimulada. Que escriban, que cuenten sus historias, que las inventen y que reinventen los cuentos populares de su contexto.

Fue con pláticas más o menos de este estilo como fuimos transformando los círculos de padres y maestros en un *contexto teórico* en el que buscábamos la razón de ser de las cosas.

Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba "imposible",. "pendenciero", desobediente, "diabólico", insoportable. "La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa", concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije:

"¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar? Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada para castigarlo. Sólo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado usted primero necesita ir

demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa *límites* como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin *límites,* la vida social sería imposible.

"Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un *sermón* diario sobre los 'errores' que ha cometido, como usted va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las

relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él."

El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza.

Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas.

A la salida me apretó la mano y me dijo: "Gracias. Ya no uso el tronco." Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que igualmente dejaban la escuela.

Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización de los

alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con *palabras escritas* en su contexto sociocultural?

Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la *palabra* y que, aún más, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial.

Cuando fui secretario municipal de educación durante el gobierno de Luiza Erundina (1989-1991) en Sao Paulo, durante una de las tantas entrevistas que di, propuse la posibilidad de que alguna empresa aceptase la idea de *"plantar frases"* en lugares significativos de localidades

iletradas, bajo la orientación pedagógica de la Secretaria. La intención era provocar la curiosidad de los niños y de los adultos. Frases que tuviesen que ver con la práctica social de la zona y que no le fuesen extrañas. Frases que también serían aprovechadas por las escuelas de los alrededores de la zona de la experiencia.

Cuando viví y trabaje en Chile como exiliado, vi, entre sorprendido y feliz, frases grabadas en los troncos de los árboles por los alfabetizandos en una zona de reforma agraria en la que se desarrollaba un trabajo de alfabetización para adultos. La socióloga María Edi Ferreira denominó a aquellos campesinos: "sembradores de palabras".[29] No quiero que se piense que una comunidad que hoy es iletrada mañana se volverá letrada sólo porque "plantamos palabras y frases" en ella. ¡No! Una comunidad se va haciendo letrada en la medida en que así lo exigen sus nuevas necesidades sociales de naturaleza material y también espiritual. Sin embargo, antes de que ocurran estos cambios, es posible ayudar a los niños a leer y a escribir utilizando artificios del estilo de "plantar frases".

La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre la práctica y la teoría. Los

grupos de formación en los que esa práctica de sumergirse en la práctica para iluminar en ella lo que en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir la formación permanente.[30] El

[29] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op cit.*

[30] La Secretaria Municipal de Educación trabajo en la formación permanente de sus planteles de educadores y educadoras, en cooperación con las Universidades de Sao Paulo, Campinas y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, durante toda la gestión de Luiza Erundina por medio de los grupos de formación a los que la profesora Madalena F. Weffort sumó su contribución original.

primer punto que debe ser afirmado en relación con los grupos de formación, en la perspectiva progresista en que me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades los grupos de formación no se realizan como verdaderos *contextos teóricos.* Sin ese liderazgo cuya competencia científica debe estar por encima de la de los grupos, no se logra la revelación de la intimidad de la práctica ni es posible sumergirse en ella, e iluminándola percibir los equívocos y los errores cometidos, y las "traiciones" de la ideología o los obstáculos que dificultan el proceso de conocer.

Un segundo aspecto que tiene que ver con la operación de los grupos es el que se refiere al conocimiento que los grupos deben tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual difícilmente se constituyen de manera sólida. Y si no lo consiguen a lo largo de su experiencia no les es posible saber lo que quieren con claridad, *como* avanzar *para tratar* de conseguir lo que quieren, que implica saber para *qué, contra qué, en favor de qué, de quién* se comprometen en el mejoramiento de su propio saber.

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos "armamos" para superar los errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su

espectro. La aclaración de un punto aquí desnuda otro allí que igualmente precisa ser descubierto. Esa es la dinámica del proceso de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura *crítica,* del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementan de tal modo —más que eso, se identifican en el contexto teórico— que si son eficaces no cabe decir en ellos: "No sé escribir, no sé leer."

Me gustaría subrayar además la importancia de la lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos, desmanes, y la vida de la escuela. La importancia de ver ciertos programas de televisión, debidamente grabados en video, de la confección deliberada de videos fijando retazos de prácticas, hasta de unas sesiones de trabajo en grupo. Ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado.

Para evitar el riesgo de un negativo *especialismo* de los grupos de estudio en cuanto contextos teóricos, es importante hacer reuniones interdisciplinarias periódicas, juntando diferentes grupos para el debate de un mismo tema visto desde ángulos diferentes, aunque relacionados.

Sería una práctica interesante la permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de formación de los propios grupos. El grupo A le mandaría al grupo B un video en el que habría grabado una de sus sesiones de estudio y recibiría otro material semejante de B. Ambos grupos se

comprometerían a grabar sus reacciones frente a las actividades del otro. Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria.

En Tanzania, África Ecuatorial, conocí una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba las discusiones entre una comunidad campesina y un agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. A continuación le mostraba la película a otra comunidad a 100 km de distancia y filmaba el debate sobre el debate anterior. Después regresaba a la comunidad anterior y les mostraba la reacción de los compañeros que ellos ni siquiera conocían.

De esta forma él disminuía las distancias entre las comunidades, ampliaba el conocimiento sobre el país, establecía vínculos necesarios entre ellas y viabilizaba un nivel más crítico de la comprensión de la realidad nacional.

Dentro de poco tiempo, según me dijo el cineasta, cubriría gran parte de Tanzania, lo que ciertamente le creaba ciertos problemas con las zonas más retrogradas del país.

Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la "inocencia" de los explotados.

Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada.

DECIMA CARTA

Una vez más, la cuestión de la disciplina

Ya me he referido a la necesidad de la disciplina intelectual que los educandos deben construir en sí mismos con la colaboración de la educadora. Disciplina sin la cual no se crea el trabajo intelectual, la lectura seria de los textos, la escritura cuidada, la observación y el análisis de los hechos, el establecimiento de las relaciones entre ellos. Y que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no le falte la noción de límites, para que la aventura y la osadía de crear no se conviertan en irresponsabilidad licenciosa. Es preciso ahuyentar la idea de que existen disciplinas diferentes y separadas. Una intelectual y otra del cuerpo, que tiene que ver con horarios y entrenamientos. Y otra disciplina ético-religiosa, etc. Lo que puede suceder es que determinados objetivos exijan caminos disciplinarios diferentes. Sin embargo lo principal es que si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina, si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella

siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética. En este sentido, jamás pude comprender que en nombre de ética alguna la autoridad pueda imponer una disciplina absurda simplemente para ejercitar en la libertad, *acomodándose* a su capacidad de ser leal, la experiencia de una obediencia castradora.

No hay disciplina en el *inmovilismo,* en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. En la autoridad que renuncia en nombre del respeto a la libertad. Pero tampoco hay libertad en el *inmovilismo* de la *libertad* a la que la autoridad le impone su voluntad, sus preferencias, como las mejores para la libertad. *Inmovilismo* al que se somete la libertad intimidada o *movimiento* de la pura sublevación. Al contrario, sólo hay disciplina en el *movimiento* contradictorio entre la *coercibilidad* necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad para asumirse como tal. Es por esto por lo que la autoridad que se hipertrofia en el autoritarismo o se atrofia en libertinaje, perdiendo el *sentido del movimiento,* se pierde a sí misma y amenaza la libertad. En la hipertrofia de la autoridad su *movimiento* se fortalece a tal punto que *inmoviliza* o *distorsiona* totalmente el *movimiento* de la libertad. La libertad inmovilizada por una autoridad arbitraria o chantajista es la libertad que, sin haberse asumido como tal, se pierde en la falsedad de *movimientos* no auténticos.

Para que haya disciplina es preciso que la libertad no sólo tenga el derecho de decir "no", sino que lo ejerza frente a lo que se le propone como la verdad y lo cierto. La libertad precisa aprender a afirmar negando, no por el puro negar sino como criterio

de certeza. Es en este movimiento de ida y vuelta como la libertad acaba por internalizar la autoridad y se transforma en una libertad con autoridad, única manera de respetar la libertad, en cuanto autoridad.

Es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuanto seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia, en el proceso de ese *movimiento* contradictorio entre la autoridad y la libertad. Responsabilidad política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Pero al reconocer la

responsabilidad política superemos también la politiquería, al subrayar la responsabilidad social digamos "no" a los intereses puramente individualistas, al reconocer los deberes pedagógicos dejemos de lado las ilusiones pedagogistas, al demandar la práctica ética huyamos de la fealdad del puritanismo y entreguémonos a la invención de la belleza de la pureza. Finalmente, al aceptar la responsabilidad científica, rechacemos la distorsión cientificista.

Tal vez algún lector o lectora más "existencialmente cansado" e "históricamente anestesiado"[31] diga que estoy soñando demasiado. Soñando, sí, puesto que como ser histórico si no sueño no puedo estar siendo. Demasiado, no. Hasta creo que soñamos poco al soñar estos sueños tan fundamentalmente indispensables para la vida o para la solidificación de nuestra democracia. La *disciplina* en el acto de leer, de escribir, de escribir y leer, en el de enseñar y aprender, en el proceso placentero pero difícil de conocer; la disciplina en el respeto y en el trato de la cosa pública; en el respeto mutuo.

No vale decir que como maestro o como maestra "no importa la profundidad en la que trabaje, poca importancia tendrá lo que haga o deje de hacer; tendrá poca importancia en vista de lo que pueden hacer los poderosos en favor de sí mismos y

en contra de los intereses nacionales". Ésta no es una afirmación ética. Simplemente es interesada y acomodada. Lo peor es que acomodándose, mi *inmovilidad* se convierte en motor de más desvergüenza. Mi inmovilidad, producida o no por motivos fatalistas, funciona como acción eficaz en favor de las injusticias que se perpetúan, de los descalabros que nos afligen, del atraso de las soluciones urgentes.

[31] A propósito de "cansancio existencial" y "anestesia histórica" véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, op cit.*

No se recibe democracia de regalo. Se lucha por la democracia. No se rompen las amarras que nos impiden ser con una *paciencia de buenas maneras* sino con el *pueblo* movilizándose, organizándose, conscientemente crítico. Con las mayorías populares no sólo *sintiendo* que vienen siendo explotadas desde que se inventó el Brasil sino uniendo también al *sentir* el *saber* que están siendo explotadas, el *saber* que les da la *raison d'etre* del fenómeno, como alcanzan preponderantemente el nivel de su sensibilidad.

Al hablar de *sensibilidad del fenómeno y* de *aprehensión crítica del fenómeno* no estoy de ninguna manera sugiriendo algún tipo de ruptura entre *sensibilidad, emociones* y *actividad cognoscitiva.* Ya dije que conozco con todo mi cuerpo: con los sentimientos, con las emociones, con la mente crítica.

Dejemos bien claro que el pueblo que se moviliza, el pueblo que se organiza, el pueblo que conoce en términos críticos, el pueblo que profundiza y afianza la democracia contra cualquier aventura autoritaria, es igualmente un pueblo que forja la disciplina necesaria sin la cual la democracia no funciona. En el Brasil casi siempre oscilamos entre la ausencia de disciplina por la negación de la libertad o la ausencia de disciplina por la ausencia de autoridad.

Nos falta disciplina en casa, en la escuela, en las calles, en el tránsito. Es asombroso el número de personas que mueren todos los fines de semana por pura indisciplina o lo que gasta el país en estos accidentes o en los desastres ecológicos.

Otra falta de respeto evidente hacia los otros, tan nefasta como la manera como venimos siendo indisciplinados, es la licenciosidad, la irresponsabilidad con la que en este país se mata impunemente.

Dominadas y explotadas en el sistema capitalista, las clases populares necesitan —al mismo tiempo que se comprometen en el proceso de formación de una disciplina intelectual— ir creando una disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensable para la democracia que va más allá de la simple democracia burguesa y liberal. Una democracia que finalmente persiga la superación de los niveles de injusticia y de irresponsabilidad del capitalismo.

Ésta es una de las tareas a las que debemos entregarnos, y no a la mera tarea de *enseñar* en el sentido equivocado de *transmitir* el saber a los educandos.

El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Sólo que enseñar no es *transmitir* conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de *aprender* sea precedido del, o concomitante al, acto de *aprehender* el contenido o el objeto cognoscible, con el que el *educando también se hace productor del conocimiento* que le fue ensenado.

Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. Es en este *movimiento* dialéctico en donde *enseñar* y *aprender* se van

transformando en *conocer y reconocer,* donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el *educador reconociendo* lo antes sabido.
Esta forma de no sólo comprender el proceso de enseñar sino de vivirlo, exige la disciplina de la que vengo hablando. Disciplina que no puede dicotomizarse de la disciplina política indispensable para la invención de la ciudadanía. Sí, de la ciudadanía, sobre todo en una sociedad como la nuestra, de tradiciones tan autoritarias y discriminadoras desde el punto de vista del sexo, de la raza y de la clase.

La ciudadanía realmente es una *invención, una producción política.* En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad —de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.
Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la

distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas. Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía.

ULTIMAS PALABRAS

Saber y crecer - todo que ver

Cierro este libro con un texto presentado en un congreso realizado en Recife en abril de 1992 y en el que aclaro algunos análisis sobre el *contexto concreto* de lo cotidiano.

Reflexionar sobre el tema implícito en la frase es la tarea que me fue propuesta por los organizadores de este encuentro.

El punto de partida de mi reflexión debe residir en la frase: "saber y crecer - todo que ver", tomada como objeto de mi curiosidad epistemológica. Esto significa, en una primera instancia, tratar de aprehender la inteligencia de la frase, lo que a su vez exige la comprensión de las palabras que hay en ella, en las relaciones de unas con otras.

En primer lugar nos enfrentamos a dos bloques de pensamiento: *saber y crecer* y *todo que ver.* Los dos verbos del primer bloque que podrían ser sustituidos por dos sustantivos, *sabiduría y crecimiento;* están unidos por la partícula coordinadora *y.* En el fondo estos dos bloques guardan en sí mismos la posibilidad de un

desdoblamiento del que resultaría: el proceso de saber y el proceso de crecer tienen todo que ver el uno con el otro. O aun, el proceso de saber implica el de crecer. No es posible saber sin una cierta dosis de crecimiento. No es posible crecer sin una cierta dosis de sabiduría.

Saber es un verbo transitivo. Un verbo que expresa una acción que, ejercida por un sujeto, incide o recae directamente en un objeto sin regencia preposicional. Es por esto por lo que el complemento de este verbo se llama objeto

directo. Quién sabe, sabe *alguna cosa.* Sólo yo sé el *dolor* que me hiere. *Dolor* es el objeto directo de "se", la incidencia de mi acción de saber.

Crecer, al contrario, es un verbo *intransitivo.* No necesita ninguna complementación que selle su significado. Lo que se puede hacer, y generalmente se hace en función de las exigencias del pensar del sujeto, con la significación de este tipo de verbo. Es agregarle elementos o significados circunstanciales, adverbiales. Crecí *sufridamente.* Crecí *manteniendo viva mi curiosidad,* donde "sufridamente" o "manteniendo viva mi curiosidad" adverbializan modalmente mi proceso de crecer.

Fijémonos ahora un poco en el proceso de saber.

Una afirmación inicial que podemos hacer al indagar sobre el proceso de saber, tornado ahora como fenómeno vital, es que, en primer lugar, se da en la vida y no sólo en la existencia que nosotros, mujeres y hombres, creamos a lo largo de la historia con los materiales que la vida nos ofreció. Pero el que aquí nos interesa es el saber que nos hacemos capaces de gestar, y no cierto tipo de reacción que se verifica en las relaciones que se dan en la vida humana.

En el nivel de la existencia, la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada.

El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo —sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto— abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes.

Otro aspecto que me parece interesante subrayar aquí es el que concierne a la manera espontánea en que nos movemos por el mundo,[32] de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprehendemos la *razón de ser* fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente, en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica. No se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos hacia los que se inclina. Este es el "saber de experiencia hecho" (Camoes) al que sin embargo le falta el cernidor de la criticidad. Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, pero que no por eso puede o debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida.

Tal vez sea interesante que tomemos como objeto de nuestra curiosidad una mañana y percibamos la diferencia entre estas dos maneras de movernos en el mundo: la espontánea y la sistemática.

Amanecemos. Despertamos. Nos cepillamos los dientes. Tomamos el primer baño del día al que sigue el desayuno. Conversamos con nuestra esposa o la mujer con su marido. Nos informamos de las primeras noticias. Salimos de casa. Caminamos por la calle. Nos cruzamos con personas que van y que vienen. Nos detenemos en el

[32] Véase Karel Kosik, *op cit.*

semáforo. Esperamos la luz verde cuyo significado aprendimos en nuestra infancia y en ningún momento nos preguntamos o indagamos sobre ninguna de éstas cosas que hicimos. Los dientes que cepillamos, el café que tomamos (a no ser que reclamemos por algo que se salió de la rutina), el color rojo del semáforo por causa del cual paramos sin tampoco preguntamos. En otras palabras: inmersos en lo cotidiano marchamos en él, en sus "calles", en sus "calzadas". Sin mayores necesidades de indagar sobre nada. En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica.

Si continuamos un poco más en el análisis de lo cotidiano de esta mañana que estamos analizando, o en la cual nos estamos analizando, observaremos que para que tomásemos una mañana cualquiera como objeto de nuestra curiosidad fue necesario que lo hiciésemos fuera de la experiencia de lo cotidiano. Fue preciso que emergiésemos de ella para entonces "tomar distancia" de ella o de la manera en que nos movemos en el mundo en nuestras mañanas. También es interesante observar que es en la operación de "tomar distancia" del objeto cuando nos "aproximamos" a él. La "toma de distancia" del objeto es la "aproximación" epistemológica que hacemos a él. Solo así podemos "admirar" el objeto, que en nuestro caso es la *mañana,* en cuyo tiempo analizamos el modo en que nos movemos en el mundo.

En los dos casos referidos aquí me parece fácil percibir la diferencia sustantiva de la posición que ocupamos, como "cuerpos conscientes", al movernos en el mundo. En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en que me percibo como

sujeto que describe su propio moverse. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente

se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su "razón de ser". Repito que este saber —porque también existe— es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo "tomado distancia" de él, vale decir, habiéndolo objetivado, nos ofrece otro tipo de saber. Un saber cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común.

Esto no significa de ninguna manera que debamos menospreciar este saber ingenuo cuya superación necesaria pasa por el respeto hacia él.

En el fondo, la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias. Nunca aisladas cada una en sí misma. Ni sólo teoría, ni sólo práctica. Es por esto por lo que están equivocadas las posiciones de naturaleza político-ideológica, sectarias, que en vez de entenderlas en su relación contradictoria hacen exclusiva alguna de ellas. El *basismo,* negando la validez de la teoría; el *elitismo teoricista,* negando la validez de la práctica. El rigor con que me aproximo a los objetos me prohíbe inclinarme hacia cualquiera de estas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría iluminándose mutuamente.

Pensemos ahora un poco en el acto de *crecer.* Tomemos el crecer como objeto de nuestra inquietud, de nuestra curiosidad epistemológica. Más que sentir o ser tocados por la experiencia personal y social de crecer, busquemos la inteligencia

radical del concepto. Sus ingredientes. Emerjamos de lo cotidiano en que nos "cruzamos" *con y* vivimos *la* experiencia de crecer, tal como esperamos la

luz verde para cruzar la calle, vale decir, sin preguntarnos nada. Emerjamos de lo cotidiano y, con la mente curiosa, indaguémonos sobre el *crecer.*

En primer lugar, al tomar el concepto como objeto de nuestro saber, percibimos, en un primer acercamiento, que se nos revela como un fenómeno vital cuya experiencia inserta a sus sujetos en un movimiento dinámico. La inmovilidad en el crecimiento es enfermedad y muerte.

Crecer es parte de la experiencia vital. Pero justamente porque mujeres y hombres, a lo largo de nuestra larga historia, acabamos por ser capaces de, aprovechando los materiales que la vida nos ha ofrecido, crear con ellos la *existencia* humana —el lenguaje, el mundo simbólico de la cultura, la historia—, crecer, en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el *crecer* en la pura vida. Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales, que a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir. El punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie. Nosotros somos seres indiscutiblemente *programados* pero de ningún modo *determinados.* Y somos programados principalmente *para aprender,* como señala François Jacob (1991).

Es a ese crecer, entre nosotros, a lo que se refiere la propuesta de esta disertación. Y no el crecer de las plantas o de los niños recién nacidos, o de Andra y de Jim, nuestros perros pastores alemanes.

Es precisamente porque nos hacemos capaces de inventar nuestra existencia, algo más de lo que la vida que ella implica pero suplanta, que entre nosotros crecer se vuelve o se está volviendo mucho más complejo y problemático —en el sentido riguroso de este adjetivo— que crecer entre los árboles y los otros animales.

Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, "programados para aprender", vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres genoculturales. No somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética.

Es al crecer como totalidad como cada una de nosotras y cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama, en discursos edulcorados, "crecimiento armonioso del ser", a pesar de que sea sin la disposición de lucha por el crecimiento armonioso del ser al que debemos aspirar.

Crecer físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el tercero.

Son impresionantes las estadísticas de los órganos por encima de toda sospecha como el Banco Mundial y el UNICEF que en sus informes, de 1990 y 1991

respectivamente, nos hablan de la miseria, de la mortalidad infantil, de la ausencia de una educación sistemática; del numero alarmante —160 millones de niños— que morirán de sarampión, de tos convulsa, de subalimentación en el Tercer Mundo. El informe del UNICEF se refiere a estudios

ya realizados con el propósito de evitar una calamidad total en la década en que estamos. Dos mil quinientos millones de dólares serían suficientes. La misma cantidad, concluye el informe de manera un tanto asombrosa, que las empresas norteamericanas gastan por año para vender más cigarrillos.

Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.